

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3

2016



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи
- Рецензії, огляди, анонси

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3

2016

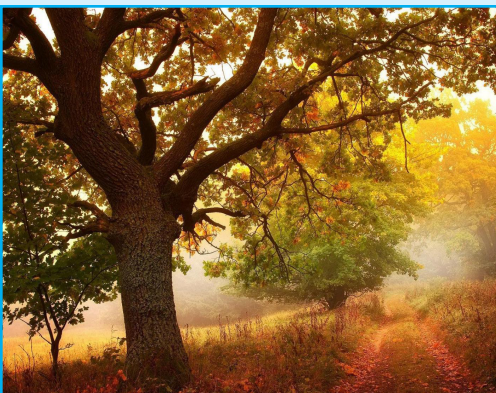


UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
педагогічний
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО В. Г. КРЕМЕНЯ 5

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА 6

ДО 90-РІЧЧЯ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Дічек Н. П.

ДЖЕРЕЛО ОСВІТНЬОЇ ДУМКИ: ДО 90-РІЧЧЯ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
(РЕТРОСПЕКТИВНИЙ НАРИС) 7

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Льченко В. Р., Гуз К. Ж.

ТІЛЬКИ ОСВІЧЕНІ ВІЛЬНІ 31

Жабєєв Г. В., Жабєєв П. В.

ЦІЛЕСПРЯМОВАНЕ ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТІСНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНЯ
В СЕРЕДОВИЩІ КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ:
УКРАЇНСЬКА ВЕРСІЯ 39

Талалай Ю. О.

SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN EU
MEMBERS COUNTRIES: COMMON AND DIFFERENT
FEATURES 53

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Куліненко Л. Б.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПЛАНУВАННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ І СИНЕРГІЗМ
НАВЧАЛЬНИХ ВПЛИВІВ 59

Кришмарел В. Ю.

РЕЛІГІЄЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
АКТУАЛЬНІСТЬ, ГЕНЕТИКА, СКЛАДНИКИ 66

Рудишин С. Д., Коренева І. М., Самілик В. І

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАГАЛЬНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ
ДИСЦИПЛІН 74



МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Надтока В. О.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ 84

Козленко А. Г.

РЕЗУЛЬТАТИ ВИМІРЮВАННЯ БАЗОВОГО ВМІННЯ УЧНІВ ПРАЦЮВАТИ З МОДЕЛЯМИ РІЗНИХ ТИПІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ 93

Мачача Т. С.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 105

Василюк О. С.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ 9 КЛАСІВ ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА) 115

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Гупан Н. М., Пометун О. І.

ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 8-ГО КЛАСУ 121

Величко Л. П., Демиденко Н. В.

Козленко О. Г., Малієнко Ю. Б.,

Мельник Ю. С., Надтока О. Ф.

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРУВАННЯ ЗНАЬ ІЗ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ 132

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Плав'юк Т. В.

ПІДРУЧНИК «ФІЗИКА-7» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 135

ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ**

**ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Науковий журнал

№ 3, 2016

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія KB № 20737-10537P від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Міністр освіти і
науки України

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.

САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., д. пед. н., проф.,
головний редактор

ГОЛОВКО М. В., к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора

ЗАСЄКІНА Т. М., к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)

БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

БУРДА М. І., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

БУРИНСЬКА Н. М., д. пед. н., проф.

ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.

ВАНУЛЕНКО М. С., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.

ГЛОБІН О. І., к. пед. н., с. н. с.

ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.

ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.

ДОБРОСКОК І. І., д. пед. н., проф.

ЖУК Ю. О., к. пед. н., доц.

ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка
Казахстан)

ІЛЬЧЕНКО В. Р., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КІЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.

КРИЛОВЕЦЬ М. Г., д. пед. н.

КРИШМАРЕЛ В. Ю., к. філос. н., с. н. с.,
відповідальний секретар

КУРАЧ Л. І., к. пед. н., с. н. с.

ЛАПІНСЬКИЙ В. В., к. фіз.-мат. н., доц.

ЛЮЗА Л. М.

ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.

МОРОЗ П. В., к. пед. н., с. н. с.,

відповідальний редактор

МАЛЬОВАННИЙ Ю. І., член-кореспондент

НАПН України, к. пед. н., с. н. с.

МЕЛЕШКО В. В., к. пед. н., с. н. с.

НАДТОКА О. Ф., к. пед. н., с. н. с.

ПІДДЯЧИЙ М. І., д. пед. н., проф.

ПОМЕТУН О. І., член-кореспондент НАПН

України, д. пед. н., проф.

ПУЗІКОВ Д. О., к. пед. н., доц.

РЕДЬКО В. Г., к. пед. н., доц.

СМОЛІНЧУК Л. С., к. пед. н., с. н. с.

ТРАН ДУК ТУАН, асоційований проф.
(доцент) (В'єтнам)

ЦИМБАЛАРУ А. Д., д. пед. н., с. н. с.

ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н., с. н. с.

ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактори – **БАРТОШ С. В., ЯРОШ Д. Б.**

Верстка, дизайн – **ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**

*Журнал є науковим фаховим виданням
у галузі педагогіки. Наказ МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 року.*

**Затверджено вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 8 від 29 серпня
2016 року.**

Адреса редакції:

Україна, 04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213

Контактний телефон (044) 481-37-72

Електронна пошта
nauk_org_undip@ukr.net

Колесник В. О.

РЕЦЕНЗІЯ НА ПІДРУЧНИК

«ГЕОГРАФІЯ. УКРАЇНА У СВІТІ: ПРИРОДА,
НАСЕЛЕННЯ»: ПІДРУЧНИК ДЛЯ 8 КЛАСУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(Автори: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. А. Покась) 139

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ (початок) 141



УКРАЇНСЬКИЙ педагогічний ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Редакція може не поділяти думку авторів.

*Автори несуть відповідальність
за достовірність інформації у статтях,
точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

**Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки
НАПН України**
http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Мановні колеги!

Цей рік є вкрай важливим для науково-педагогічної спільноти України з багатьох причин. Затвердження змін у загальноосвітній системі, нові підходи у реалізації вищої освіти сприятимуть ефективному поступу до європейської спільноти. При цьому необхідно враховувати не лише новітні тенденції та перспективи, які спрямовані на задоволення запиту суспільства на формування цілісного, відповідального, дієвого та конкурентоспроможного громадянина. Необхідно враховувати досвід та надбання попередніх поколінь вчителів, методистів, науковців.

Такі завдання видаються вкрай широкими та складними для виконання, проте насправді є цілком реальними. І насамперед завдяки роботі однієї з провідних установ у цій сфері – Інституту педагогіки НАПН України.

Цього року ми святкуємо 90-річчя створення єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук, який з 2010 року носить назву Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України. А починалося все далекого 1926 року з організації Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІПу). Завдання, які ставилися впродовж різних років перед цією установою, були різноманітними, проте завжди спрямованими на інтереси школи, навчально-методичне забезпечення її роботи, науково-теоретичне обґрунтування нових підходів. Нині основними напрямками досліджень Інституту педагогіки НАПН України є: розроблення методологічних засад змісту освіти; розроблення теорії і практики навчально-виховного процесу; розроблення теорії і методики навчання; розроблення якості освіти; управління розвитком освіти.

Перипетії попередніх років, складна сучасна ситуація в країні у цілому та в освітній сфері зокрема загартували та насправді об'єднали колег. Наразі це злагоджений та ефективний колектив, який у складних умовах демонструє високі показники здобутків в освітньо-педагогічній сфері. До досягнень останніх років можна зарахувати підручники нового покоління, монографії, навчально-методичні комплекти з окремих предметів, а також електронні засоби навчального призначення та їхні комплекси. У цілому щороку співробітники Інституту педагогіки готують близько 650 публікацій. Аналітика, прогноз, моніторинг, орієнтація на випереджальний характер досліджень, відповідальність за якість виконаної роботи – ключові позиції, якими керуються ці науковці.

Щиро вітаю співробітників Інституту педагогіки НАПН України із такою знаменною річницею! Бажаю колегам наснаги, творчого запалу, наукових здобутків у просуванні національної педагогічної науки для забезпечення демократичного європейського поступу нашої незалежної держави!

*Президент Національної академії педагогічних наук України,
доктор філософських наук, професор,
академік НАН України, академік НАПН України*
Василь Кремень



Вступне слово головного редактора



Мановні читачі, автори та редакція!

Щиро вітаю колег з Інституту педагогіки НАПН України із визначною річницею – 90-річчям установи!

Ця велична дата є насправді важливою для педагогічної спільноти України, адже засвідчує невинний поступ науковців у цій сфері, спадковість в освітянській традиції та водночас невинність змін і відповідність потребам сучасного світу. Без цього всього ефективна робота впродовж стількох років була б неможливою, а установа давно б вичерпала свої ресурси. Оскільки цього року їй виповнюється настільки багато років, то можемо засвідчити, що педагогічна наука України має провідний флагман у навчально-методичній сфері загальної освіти – Інститут педагогіки України.

Як зазначав Д. Д'юї, «... ми позбавляємо дітей майбутнього, якщо продовжуємо вчити сьогодні так, як вчили цьому вчора». Саме цей лозунг можна вважати провідним для співробітників Інституту педагогіки НАПН України, адже їх розробки, напрацювання, публікації засвідчують невинне намагання відповідати потребам часу, враховувати зміни у суспільстві, відповідати запитам насамперед сучасних учнів. Здобутки у підручникомоворенні, менеджменті та якості освіти, широке залучення до державної політики у сфері освіти, численні перемоги у конкурсах та актуальні виступи на конференціях – це неповний перелік основних надбань установи. І вони повторюються з року в рік! Стабільність у ефективності – так можна охарактеризувати роботу науковців.

Бажаю колегам з Інституту педагогіки НАПН України невинної жаги до нових наукових звершень, вправності у виборі та розробці сучасних шляхів у навчанні, здібності у модернізації освіти, чого так потребує наразі наша держава. Нехай ваша діяльність сповнюється світлими справами, які сприятимуть розквіту педагогічної сфери в Україні, збагаченню освіти і науки, становленню успішності нашої держави у міжнародному просторі!

Зичу всім здоров'я і злагоди, натхнення та сил, задоволення від роботи й успіхів на благо нашої незалежної України!

*Головний редактор
«Українського педагогічного журналу»,
директор Інституту педагогіки
НАПН України
О. М. Топузов*



Дічек Наталія Петрівна —

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Автор понад 240 наукових праць.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки, методологія історико-педагогічних досліджень, педагогічна біографістика, спадщина А. С. Макаренка і світовий історико-педагогічний процес. Член міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України; двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій в Інституті педагогіки та Київському педагогічному університеті імені Бориса Грінченка.

Член редколегії низки фахових видань.

УДК 37(09)

ДЖЕРЕЛО ОСВІТНЬОЇ ДУМКИ: ДО 90-РІЧЧЯ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ НАРИС)

*Основа будь-якої держави — освіта своєї молоді
Діоген*

У статті висвітлено історію становлення та розвитку першої в Україні державної науково-дослідної установи у галузі освіти — Інституту педагогіки (з 2010 р. Інститут педагогіки НАПН України). Розкрито передумови його створення у 1926 р., ідеологічно забарвлені труднощі роботи у 1930–1950-х роках. Описано головні віхи поступу Інституту, напрями наукових досліджень співробітників. Відображено найвагоміші результати діяльності, досягнуті впродовж 90 років. Окреслено внесок науковців Інституту у створення концепцій, навчальних планів і програм, підручників і навчальних книг для різних типів середньої загальноосвітньої школи, у розроблення теоретико-методичних засад навчання дітей.

Ключові слова: Інститут педагогіки НАПН України; УНДІП; історія педагогічної науки і освіти; підручникотворення для шкільної галузі; проблеми навчання і виховання учнів.

Ювілей будь-якої наукової установи державного значення — привід для огляду досягнень, аналізу напрацювань, узагальнення здобутків. Повною мірою це стосується діяльності Інституту педагогіки НАПН України, який цієї осені відзначатиме 90-річчя з дня заснування.

Насамперед, необхідно наголосити, що до початку 20-х рр. ХХ ст. на теренах України не існувало спеціальних наукових установ, які б проводили системні, цілеспрямовані дослідження з педагогіки [4; 25]. Розвиток педагогічних ідей і практичних питань навчання та виховання дітей і молоді здійснювалися, головним чином, на кафедрах університетів Харкова, Києва, Одеси, а також зусиллями зацікавлених педагогів і небайдужих до культурно-освітнього розвитку народу суспільних діячів.

Посутню роль у муруванні «підвалин» національної за духом системи освіти і науки відіграв короткий, але значущий для українського державотворення період національно-демократичної революції (1917–1920 рр.), коли освітні реформи були одним із засобів розбудови незалежної Української держави. Важливими подіями в освітянському житті того часу стали Український педагогічний з'їзд (березень 1917 р.) та Всеукраїнський учительський з'їзд (липень 1918 р.), присвячені проблемі створення національної системи освіти [34]. Про те, якого великого значення надавалося організації середньої та вищої школи на національному ґрунті, свідчать заснування лише впродовж 1918 р. Всеукраїнської Академії наук, Українського народного університету і Науково-педагогічної академії в Києві, університету у Кам'янці-Подільському. Однак короткий термін існування самостійної України не дав змоги розгорнутися накресленим державотворчим планам, у тому числі й в освітній галузі.

Наступний етап у розвитку української науки, зокрема й педагогічної, пов'язаний з остаточним встановленням на теренах України радянської влади. Від часу набуття чинності виданого 21 вересня 1920 р. Декрету Раднаркому УСРР про українську мову (йшлося про її запровадження у школах і радянських держустановах) [6], а також оприлюднення Декларації про соціальне виховання дітей [5], ініційованої тогочасним керівником Народного комісаріату освіти УСРР (далі – Наркомос) наркомом (міністром) Григорієм Гриньком, розпочався період запровадження нової освітньої політики, спрямованої під гаслом захисту дитинства на соціалізацію, радянізацію і українізацію навчально-виховної справи, а також на професіоналізацію освіти. Зазначені процеси викликали необхідність забезпечити їх науково-методичний супровід, що згодом й вмотивувало створення такої окремої наукової установи у галузі освіти, як Український науково-дослідний інститут педагогіки (далі – УНДП або Інститут).

Одним із перших про нагальну потребу забезпечити теоретичне обґрунтування освітніх і навчально-виховних новацій висловився нарком освіти УСРР Г. Гринько. Він визнав відставання педагогічної думки від освітніх реалій пореволюційних років, наголосив на існуванні значної відстані між теоретичними набутками і вимогами практики, яка надзвичайно бурхливо розвивалася [3, с. 4]. З метою подолання такого становища керівництво освітньої галузі проголосило доцільним створення численних науково-дослідних кафедр і станцій, які мали забезпечити зв'язок учительства з викладачами-педагогами для роз'яснення нововведень у зміст освіти, методику викладання навчальних предметів, розтлумачити завдання нового (йшлося про радянське) виховання. До таких новацій зараховували, насамперед, перехід початкової та середньої школи на навчання за новітніми, зокрема комплексною, системами викладання і загальна орієнтація виховного процесу на ідеї радянського соціального виховання. Найбільш активно у той період працювали новостворені переважно при вищих навчальних закладах, які було реорганізовано з університетів в Інститути народної освіти, науково-дослідні кафедри і досвідно-педагогічні станції у Харкові, Києві, Одесі та Катеринославі [1].

Про комплексний підхід до розбудови освіти у ранньорадянській Україні свідчить і те, що питання шкільної освіти та виховання розробляли й вчені Всеукраїнської Академії Наук (ВУАН). Так, у складі історико-філологічного відділу ВУАН з 1921 р. діяла науково-педагогічна комісія, яку очолював відомий медик, академік О. В. Корчак-Чепурківський, а її секретарем був літературознавець О. К. Дорошкевич. Згодом до керівництва комісією залучили й відомого педагога, директора Київської школи імені

Т. Г. Шевченка В. Ф. Дурдуківського [28, с. 32]. Робота комісії поширювалася у чотирьох напрямках (відповідно до виокремлених підрозділів): методика педагогічної праці; охорона здоров'я дітей; фізична культура; педагогічна інформація [28, с. 33]. Здійснювалося також і педагогічне консультування учителів та студентів [там само].

У той самий час при ВУАН розпочала роботу і науково-дослідна кафедра педагогіки, реорганізована 1925 р. у Науково-педагогічне товариство. Згідно зі звітом про роботу за 1926 р., воно нараховувало 129 членів, «об'єднувало всі активні педагогічні сили м. Києва» і провело 9 прилюдних засідань [28, с. 34]. Під патронатом ВУАН діяв також Кабінет дослідження дитячої творчості, очолюваний академіком Ф. І. Шмітом [28, с. 35], однак його робота була малоефективною через нестачу науковців.

Створенню УНДПУ передувало й заснування у першій половині 1920-х рр. декількох науково-дослідних педагогічних кафедр – спочатку при Харківському ІНО та Київському ІНО (далі – ХІНО та КІНО), а згодом і при інших регіональних ІНО [24]. Їх робота мала поліпшити зв'язок педагогічної науки зі шкільною практикою.

На той час наукова робота в ІНО була відокремлена від навчального процесу та зосереджувалася на спеціальних науково-дослідних кафедрах [25], що підпорядковувалися безпосередньо комітету, створеному в 1921 р. при науковому комітеті УкрГоловПрофос Наркомосу УСРР. Наприклад, у 1924 р. у ХІНО таких кафедр налічувалося 15, у тому числі й з педології. При кафедрах діяли невеликі бібліотеки, музеї, навколо яких гуртувалися відомі вчені і творча молодь [42, с. 40]. У 1924 р. комітет реорганізували в Управління науковими установами Наркомосу УСРР.

Оскільки до 1934 р. українською столицею був Харків, то саме тут працював Наркомос УСРР, і були зосереджені провідні науково-педагогічні сили. Центром досліджень з педагогіки став ХІНО, зокрема його факультет соціального виховання (1921 р.), де наступного року організували Педагогічну секцію (згодом вона увійшла до складу Наукового товариства при ХІНО). Її співробітники мали вивчати «дитину як об'єкт виховання», розробляти загальні та спеціальні питання педагогіки, досліджувати процеси виховання й освіти в теорії та практиці [25]. Секція налічувала 95 чоловік, з яких 51 був дійсним членом і 44 – членами-співробітниками [42, с. 51].

Окреслюючи передумови створення УНДПУ, не можна не згадати про роль його майбутнього директора ученого-педагога О. І. Попова. Після звернення у 1922 р. вченого як декана факультету соціального виховання ХІНО до наукового комітету УкрГоловПрофосу щодо організації науково-дослідної кафедри педології, у вересні того ж року її було створено [21, с. 80; 40]. Вагомими визнали аргументи О. І. Попова про те, що на той час в Україні діяло дві науково-дослідні кафедри педології (у Києві та Одесі), які «науково обслуговували здебільшого вчительство Правобережної України» [42, с. 51], і постала потреба організувати третю кафедру в Харкові, яка мала стати центром для всієї УСРР, місцевим центром для Лівобережжя та центром вищої підготовки соціальних вихователів для трьох областей – Харківської, Донбасу й Запоріжжя [там само]. На той момент у Харкові існував кваліфікований та компетентний кадровий потенціал для здійснення науково-педологічної роботи.

О. І. Попов визначив також коло проблем, розв'язанням яких буде займатися кафедра педології: дослідження фізичної природи дитини як основи виховного процесу; дослідження її психічної природи з урахуванням як нормальних, так і дефективних дітей (у той час цей термін уживався до дітей, які мали психофізич-

ні вади). Планувалося також досліджувати і вузькопедагогічні проблеми (питання фізичного, естетичного та соціального виховання). Після відкриття кафедри у 1923 р. О. І. Попова призначили її завідувачем [42, с. 52]. В операційному плані науково-дослідної кафедри педології при ХІНО на 1925/1926 н.р. [42, с. 52–53] зазначалося, що вона складалася з чотирьох секцій (рефлексології; соціальної педагогіки; історії педагогіки і освіти; методики й дидактики з підсекціями соцвиху профосвіти й політосвіти) та однієї комісії – програмно-методичної. Заслуговує на поіменний перелік особовий склад кафедри, де працювали такі видатні педагоги-дослідники, як О. І. Попов, керівник кафедри й голова програмно-методичної комісії; В. П. Протопопов, керівник секції рефлексології; О. С. Залужний, керівник секції соціальної педагогіки; Я. А. Мамонтов, керівник секції історії педагогіки; Я. Ф. Чепіга, керівник секції методики і дидактики; І. П. Соколянський, дійсний член; О. Г. Дяков, дійсний член; В. Є. Бутвин, дійсний член. Серед наукових співробітників були: А. І. Гендрихівська, Н. О. Панченкова, В. І. Яковлів, П. І. Дахно, А. П. Головченко. У складі кафедри налічувалося 17 аспірантів і 23 кандидати в аспіранти [42, с. 52–53]. Наприкінці 1925 р. бюро кафедри вирішило назвати свій науковий підрозділ кафедрою педагогіки з чотирма секціями: методології, рефлексології, соціальної педології та педагогічної техніки.

Чому так детально описуємо започаткування діяльності кафедри педології-педагогіки? По-перше, тому що структура майбутнього УНДІПу багато у чому визначилася завдяки структурі кафедри; по-друге, тому що всі вищезгадані особи через рік стали науковими співробітниками УНДІПУ; по-третє, у цей період в українській педагогічній науці встановлювався як провідний рефлексологічний напрям досліджень. На думку сучасного історика педагогіки О. Сухомлинської, «порівняно з попереднім розвитком почався новий науковий переворот, новий етап у педагогіці» [24, с. 122]. Рефлексологія як галузь психології становила фундамент для розвитку педології. Між рефлексологією та педологією навіть зараз важко провести чітку межу [24, с. 127], хоча педологія як наукове поняття значно ширше, ніж рефлексологія. Великий вплив рефлексології на тогочасну українську педагогіку та шкільну справу пояснюється і необхідністю створення якісно нових педагогічної теорії та практики, опертих на матеріалізм, і розв'язанням певної колізії, пов'язаної з тим, що в імперську добу зароджувана рефлексологічна теорія заперечувалася та відкидалася офіційною наукою. Останнє й обернулося певною перевагою у контексті класово-ідеологізованої радянської дійсності. Важливим чинником стала й орієнтація молодої української науки на західні досягнення у психології та педагогіці, де педологія була надзвичайно популярною [24, с. 125; с. 129]. Педологія розвивалася як інтегральна й експериментальна наука про дитину і була інтернаціональним феноменом.

Враховуючи реалії наукового поступу 20-х рр. ХХ ст., цілком зрозумілим стає вибір дослідницьких проблем науковцями харківської кафедри педагогіки. Тематику її діяльності становило розмаїття рефлексологічних питань, серед яких: впровадження методів дослідної роботи в дитячих колективах (обстеження, анкетування, використання тестів, систематичних спостережень тощо); вивчення впливу піонерів на дитячі маси; перевірка соціальних і біологічних чинників дитячого руху; вивчення історії дитячого руху та його соціобіологічне обґрунтування; розроблення дитячого права; аналіз роботи системи установ і заходів у боротьбі з дитячою безпритульністю; дослідження теорії педагогічного процесу в історичному розвитку; об'єктивне

вивчення дидактичного процесу в установах професійної освіти; студіювання класичних праць з психотехніки тощо [42, с. 53].

Накопичений творчий потенціал кафедри й енергія її науковців спонукали до розширення сфери діяльності, ініціювали розгортання педагогічних досліджень. 19 грудня 1925 р. Управління науковими установами Наркомосу УСРР затвердило проект реорганізації Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки в Науково-дослідний інститут педагогіки [16]. Створення такого інституту пояснювалося передусім зростаючими вимогами до педагогічної науки й освіти, а також необхідністю наукового забезпечення подальших практичних розробок.

2 квітня 1926 р. Державний науково-методологічний комітет Наркомосу УСРР прийняв доленосну постанову про створення в республіці єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук – Українського науково-дослідного інституту педагогіки [30, с. 7]. Організаційно інститут оформився в жовтні 1926 р. на базі науково-дослідної кафедри педагогіки ХІНО та Харківської дослідної станції Управління соціального виховання Наркомосу УСРР [там само].

Першим директором УНДІПу став професор-педолог, послідовник ідей педоцентризму О. І. Попов. Не зважаючи на те, що він був щирим прихильником радянської влади, його кар'єра керівника обірвалася вже у серпні 1929 р. через звинувачення у «прориві на культурно-освітньому фронті», яким виявилася публікація казок Г. Х. Андерсена [21, с. 82; 40]. О. І. Попов був редактором цього видання. У той час казки визнавалися літературою, шкідливою для дітей. Після зняття з посади вчений намагався довести свою політичну відданість, однак для нього почався період утисків і арештів [33]. Сучасний дослідник української історії періоду існування СРСР В. Марочко вважає «казкову історію» початком політичних чисток УНДІПу, які розгорнулися повною мірою у 30-х рр. XX століття.

На думку В. Марочка, кафедра педагогіки ХІНО «безперечно відіграла важливу консолідуючу роль в утворенні УНДІПу, але її діяльність не можна ототожнювати з першовитоками самого інституту педагогіки» [21, с. 80]. Однак дослідник наголошує, що «далеко не кожний ІНО, де існували подібні кафедри, мав таку могутню інтелектуальну когорту теоретиків і практиків радянської педагогіки» [там само].

Таким чином, в Україні з'явилася перша наукова установа, покликана забезпечити теоретичними розробками потреби шкільної практики і водночас здійснити експериментальні дослідження з педагогіки і психології дитинства. У проєкті її діяльності зазначалося, що провідними напрямками наукових досліджень будуть: радянізація та політизація школи з метою класового виховання дітей; абсолютно матеріалістичне трактування (і для дітей) будь-яких питань; реалізація принципу трудового виховання і як похідна проблема – виробничих ухилів у школі; вивчення дитячого руху у широкому розумінні цього слова та, головним чином, комуністичного дитячого руху; необхідність переведення навчально-виховної праці на нову комплексну (чи іншу систему) на противагу старій предметній, а також забезпечення переходу на нові освітні методики [29, с. 139].

Уже наприкінці грудня 1926 р. в УНДІПі працювало 11 секцій, 110 наукових працівників, у тому числі 17 керівників та дійсних членів інституту, 13 наукових співробітників, 49 аспірантів та 31 стажист [42, с. 54].

У затвердженому на початку 1927 р. Наркомосом УСРР Положенні про УНДІП визначалися такі основні виробничі завдання: розвивати науково-дослідну

роботу в галузі педагогіки та суміжних наук і готувати кадри наукових працівників і викладачів педагогічних ВНЗ; здійснювати наукове розроблення питань виховання та навчання дітей, підлітків і дорослих, проблем соціального виховання, професійної та політичної освіти; сприяти поєднанню науково-педагогічної роботи, що проводилася на кафедрах, станціях, у кабінетах, лабораторіях, педвишах, комвишах, методкомах тощо; готувати підручники та посібники з педагогічних наук, розробляти навчальні програми, створювати підручники та посібники з різних предметів загальноосвітньої школи; поширювати досягнення педагогічної науки серед працівників народної освіти та населення; вивчати, узагальнювати і впроваджувати досвід роботи кращих учителів, передових шкіл, дошкільних та позашкільних дитячих закладів; проводити наукові сесії та конференції за участі практичних працівників освіти, промисловості й сільського господарства [42, с. 54–55]. Таким чином, номенклатура досліджуваних науковцями Інституту питань підпорядковувалася провідним напрямом розвитку шкільництва в радянській Україні.

Особовий склад УНДІПу у 1928–1929 рр. нараховував 108 працівників, з них 47 – науковці, решта – аспіранти [21, с. 81]. Як зазначає В. Марочко, наукові співробітники вирізнялися між собою базовою освітою, віком, фахом, кількістю і якістю праць, але всі впливали на теорію та історію української радянської педагогіки. Подібних наукових дискусій, які точилися між ними упродовж 20-х – початку 30-х років, у наступні роки не відбувалося [там само]. Дослідник робить висновок про «незаперечний факт становлення в 20-х роках самобутньої педагогічної думки в Україні».

Зауважимо, що на початку 1920-х рр. освітня політика українського Наркомосу вирізнялася радикальністю пропагованих ідей. Так, наприклад, очільники Наркомосу та діячі науково-педагогічних структур України (Г. Ф. Гринько, О. І. Попов, Я. П. Ряппо) вважали сім'ю та школу пережитком «дореволюційного минулого» [3; 33]. Виховання «нової людини» мало відбуватися не в родинному колі, а у дитячих будинках, що проголошувалися «маяками нового виховання», на які мали рівнятися педагогічна теорія і практика. Сім'ю було оголошено осередком дрібнобуржуазної, міщанської ідеології, а тому вона, нібито, не могла успішно виконувати завдання щодо виховання «нової (радянської) людини». Наприкінці 1920-х рр. такі ідеї вже поступово втрачали популярність. Так, у 1928 р. на спільному засіданні УНДІПу та Досвідної станції Наркомосу УСРР з доповіддю «Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання» виступив один з провідних учених І. П. Соколянський, де наголосив, що «не знищення родини, не її руйнація, як того б хотіли марнотяпи, не війна з родиною як такою, а з тими середньовічними забобонами, що міцно тримають у своїх лаптах здорову природу родини. Все на боротьбу з батьківською педагогікою, з “поцілунками” та “голоблями” – ось гасло нашого сьогодення суспільно-педагогічного буття» [36, с. 4]. Він закликав повністю переглянути ставлення до родини, включити родину до установ системи виховання, як установ певного типу, з певними функціями. І. П. Соколянський наполягав на тому, що потрібна педагогізація населення. Особливо важлива роль відводилася школі як наймогутнішому знаряддю здійснення суспільно-педагогічної революції, основному засобу оздоровлення родини як початкового центру виховання підрастаючих поколінь.

Не менш значущим вважаємо й проведене 14 березня 1928 р. розширене засідання секції соціального виховання УНДІПу, де були присутні всі співробітники Інституту, а також працівники Наркомосу і А. Макаренко, який виступав з доповід-

дю про засади діяльності трудкомуні ім. О. Горького. Положення доповіді видатного педагога були розкритиковані науковцями за відсутність «чітких ідеологічних класових настанов» [22]. А головне – А. Макаренко вважав стрижневим завданням дитячої трудової комуні виховання й випуск у життя підготовлених людей, хоча й без строгої шкільної настанови, а вчені наполягали на дотриманні у закладі чіткого освітнього процесу. До того ж він категорично не погоджувався з офіційною настановою Наркомосу про заборону будь-яких засобів покарання і примусового впливу. Сам А. Макаренко у своїй славнозвісній «Педагогічній поемі» згодом написав, що на засіданні прийняли рішення: визнати запропоновану систему виховного процесу нерадянською системою [42].

Повертаючись до розгляду організаційної структури УНДІПу, зауважимо, що вона постійно зазнавала змін. Так, після реорганізації 1930–1931 рр. у структурі установи діяли 5 кафедр: а) вивчення об'єкта педагогічного процесу, яке здійснювалося у 6 секціях педолого-рефлексологічного спрямування; б) загальної теорії комуністичного виховання, що мала у своєму складі 7 секцій, які досліджували питання системи освіти і планування, історії педагогіки, антирелігійного, інтернаціонального, політехнічного, соціально-гігієнічного, художнього виховання; в) педагогіки дитинства, 8 секцій якої займалися питаннями дошкілля, шкільної роботи у різних типах навчальних закладів, позашкільної роботи, дитячого руху, охорони дитинства, дитячої літератури; г) професійної освіти, де у 4 секціях досліджували проблеми вишів, масової індустріальної, сільськогосподарської, соціально-економічної освіти; г) педагогіки дорослих, працівники якої вивчали аспекти масової агітації та пропаганди серед різних вікових і соціальних прошарків населення (зокрема засобами кіно і радіо), питання шкільно-гурткової роботи, самоосвіти, бібліотечно-книгознавчої роботи, методології і методики політосвіти. Окрім зазначених кафедр (із секціями і підсекціями), працювали також академічна частина з функцією підготовки науково-педагогічних кадрів, методологічно-експериментальне бюро (у складі 3 комісій) і велика кількість окремо діючих допоміжних установ [38, с. 148–152]. Доцільність функціонування такої розгалуженої наукової установи пояснювалася «зростанням і розвитком педагогічної теорії і практики, ускладненням педагогічної проблематики в результаті здійснення культурного будівництва в Україні» [38, с. 148].

У 1930 р. розпочала діяльність Київська філія УНДІПу, а в 1934 р. дирекція Інституту остаточно переїхала до Києва у зв'язку з перенесенням сюди столиці з Харкова і переїздом Наркомосу УСРР. У Харкові до 1936 р. функціонувала наукова установа – Харківський інститут педагогіки.

Варто наголосити, що переїзд Інституту до Києва пов'язаний не лише з фактом переносу столиці. В описуваний історичний період Київ був важливим центром розвитку педагогічної та психологічної науки. У липні 1922 р. тут було засновано науково-дослідну кафедру педології з ініціативи і під керівництвом відомого педагога і психолога С. А. Ананьїна [8]. До її складу ввійшли авторитетні вчені та педагоги: К. Ф. Лебединцев (методика математики), В. В. Радзімовська (фізіологія дитини), Я. Ф. Чепіга (дидактика), Р. І. Черанівський (педологія і дитячий рух). У 1925 р. кафедра поповнилася такими співробітниками, як О. І. Дорошенкова (дошкільна справа), О. М. Раєвський (експериментальна педагогіка та педагогічна психотехніка), Й. Б. Селіханович (історія педагогіки), а в 1926 р. до них приєдналися Г. Є. Жураківський (історія педагогіки), К. С. Мокульський (рефлексологія)

та С. М. Плотнікова (фізіологія дитинства). Наприкінці 1927 н. р. на кафедрі навчалося 19 аспірантів [19]. Кафедру утворювали чотири секції: історії педагогіки (Й. Б. Селіханович); дошкільного виховання (О. І. Дорошенкова); експериментальної педагогіки та педагогічної психотехніки (О. М. Раєвський); фізіології дитинства (В. В. Радзимовська). Діяла підсекція рефлексології (П. С. Мокульський), а в 1928 р. з'явилася секція дидактики (О. Ф. Музиченко). Отже, у Києві сформувався впливовий осередок педагогічних сил, спроможних рухати вперед науково-практичні дослідження [2; 4]. Загалом науковий Київ початку 1930-х рр. український історик освіти С. Сірополко схарактеризував так: «За кількістю наукових установ Київ є справді духовною столицею України. ... слід мати на увазі, що значна кількість наукових установ дісталася Україні від попередніх часів, але більшість історично-філологічних, технічних, соціально-економічних установ та краєзнавчих організацій повстала після 1920 р.» [34, с. 89].

Висвітлюючи спрямування роботи УНДІПу в 1932–1936 рр., наведемо перелік назв відділів, який красномовно свідчить про напрями наукових досліджень. Отже, у цей період працювали відділи: політехнічної школи (секція загальної методики, політехнічного навчання, методики мови, літератури, математики, фізики, природознавства, суспільствознавства та історії); історії педагогіки та організації освіти (секції історії освіти і виховання, системи та організації народної освіти); дошкільного виховання (секція системи організації і планування та програмно-методична); масової комуністичної освіти дорослих (секції масової роботи, навчання дорослих); профосвіти (із секцією ВНЗ); культурно-масової роботи серед дітей (секції дитячої книжки і дитячого читання, художнього та дитячого кінофільму); відділ психології та педології (секції педології, психології, педології раннього дитинства, педології підлітка і психотехніки); науково-дослідна лабораторія з вивчення фізіології вищої нервової діяльності; відділ вивчення освіти в капіталістичних країнах (кабінет освіти за кордоном) з підрозділами: загальна частина, науково-дослідний сектор, інформаційно-довідковий сектор, навчально-популяризаторський сектор, педагогічна бібліотека [42, с. 64]. Окрім того, у науково-дослідному секторі налічувалося п'ять секцій: вивчення освітньої діяльності революційного пролетаріату в капіталістичних країнах; критики політики націоналістичного фашизму в освіті; вивчення капіталістичної індустріалізації в освіті; вивчення освіти українського населення в капіталістичних країнах; вивчення національно-освітніх досягнень у країнах Близького Сходу [там само].

На думку дослідника історії УНДІПу академіка М. Д. Ярмаченка, трагічною кульмінацією у 1930-х рр. у діяльності установи стала семиденна дискусійна сесія, що відбулася 15–21 лютого 1931 р. за участю всіх працівників інституту, а також Харківського науково-педагогічного активу, представників науково-дослідних установ Харкова, Києва, Одеси, Луганська та інших міст України. Її відкрив наступник О. І. Попова на посаді директора – М. С. Гаврилів (1929–1931). Було заслухано три доповіді: Ю. П. Горбенка «Огляд сучасного науково-педагогічного фронту», І. П. Соколянського «Основні проблеми вчення про поведінку», О. С. Залужного «Основні проблеми вчення про колектив». Цю сесію сучасний дослідник В. Марочко назвав «репетицією» майбутніх розгромно-звинувачувальних слухань, які відбуватимуться впродовж десятиріччя у стінах УНДІПу [21]. Її проведення тісно пов'язане з розгромом у 1930 р. політичної організації національно свідомої інтелігенції – «Спілки визволення України» (СВУ) [21]. Наслідками зазначеної сесії, «внутрішньої

чистки кадрового складу УНДППу», за висловленням В. Марочка, будуть наступні численні репресії та трагічні долі науковців.

Головним критиком діяльності учених УНДППу став нарком освіти УСРР М. О. Скрипник. Аналізуючи і викриваючи на сесії хиби і прорахунки в роботі УНДППу, він наголосив, що «основна теза, основна вісь дискусії ... є проблема, що таке педагогіка, яке її співвідношення з природознавчими науками, яке її місце між спорідненими науками й що таке є педагогічний процес» [35, с. 66]. Нарком вважав, що компас теоретичної педагогічної праці необхідно спрямовувати не на абстрактні теоретико-академічні теми про те, що таке педагогіка і на чому вона базується, а на розробку конкретних проблем, що стоять перед соціалістичною перебудовою країни, адже «педагогіка має стати знаряддям для здійснення соціалізму» [35, с. 70–71].

Провідних учених УНДППу гостро критикували за слідування дрібнобуржуазній теорії педоцентризму, біологізацію педагогіки (тлумачення її як суто біологічної науки, що призвело до механістичних тлумачень педагогічних проблем), ідеалістичне визначення суті колективу, недостатню боротьбу проти відверто «контрреволюційної педагогіки», яку уособлювали педагоги-діячі СВУ. І хоча І. П. Соколянський, О. І. Попов, О. З. Залужний та ін. визнавали свої помилки [40], розпочався «перший акт знищення харківської наукової психолого-педагогічної школи» (Г. Хілліг). С. Сірополко з приводу згаданої сесії писав так: «В Україні нема й потреби для будь-яких досліджень, бо вже визначено всі основні підвалини марксо-ленінської педагогіки, а всі праці українських педагогів, що не виходять з позицій діалектичного матеріалізму, гостро засуджено на дискусійній сесії» [34, с. 772]. Таким чином було підготовлено основу для остаточного розгрому УНДППу [42, с. 66].

У лютому 1932 р. Інститут очолив Т. С. Пасіка, колишній працівник Наркомосу УСРР. Однак цю посаду він обіймав лише рік, тому що був звинувачений у буржуазно-націоналістичному спрямуванні роботи керованої установи, про що йшлося у прийнятій на початку жовтня 1933 р. ЦК КП(б) України нищівній постанові «Про роботу українського інституту педагогіки та Всеукраїнського товариства “Педагог-марксист”» [31]. У постанові констатувалося, що Український інститут педагогіки, який мав відігравати важливу роль у будівництві політехнічної школи, розробці теоретичних проблем педагогіки й підготовці наукових педагогічних кадрів, останні два роки був засмічений контрреволюційними, буржуазно-націоналістичними і петлюрівськими елементами, які керували основними його відділами та секціями [там само]. Причому гострої критики у постанові зазнав і вже колишній на той час нарком М. О. Скрипник, зокрема за «примусову українізацію».

Відповідно до постанови призначений за сумісництвом на місце Т. С. Пасіки тогочасний заступник наркома освіти І. А. Хаїт (1933–1936) почав чистку науково-дослідної установи від «педагогів-шкідників», проте згодом теж не уникнув репресій [42].

Згідно з постановою дирекції Інституту пропонувалося переглянути план наукової роботи та зосередитися на розробці методичної літератури з різних шкільних предметів для вчителів та на подальшому вдосконаленні програм і стабільних підручників. Для виконання постанови було спрощено структуру Інституту, в якому залишалися чотири відділи: політехнічної школи; дошкільного виховання; педології і психології; освіти в капіталістичних країнах. Секції, що існували у відділах, та кабінет «чужоземної освіти» ліквідувалися. «Пропонувалося» набрати нових здобувачів

до аспірантури у складі 30 осіб, з яких не менш як 80 % мали бути комуністами та комсомольцями [42, с. 67–68].

Фінальним актом знищення науковців УНДІПу можна вважати наслідки проведеної 5 січня 1934 р. об'єднаної сесії Інституту з представниками досвідно-педагогічних станцій та кафедр педагогіки і психології педвишів, де у доповіді І. А. Хаїта «За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії» містилася різка критика і колишніх директорів Інституту педагогіки (О. Попов, М. Гаврилов, І. Соколянський як в. о. директора у 1932 р., Т. Пасіка), і напрацювань інших науковців (О. Залужний, В. Протопопов, М. Волобуїв, Ю. Горбенко та ін.) [30]. Звинувачення стали підставою для звільнення з роботи основних наукових кадрів Інституту, у подальшому переважну більшість з них було репресовано [21]. У виданні «На фронті культури» (1935) з приводу діяльності Інституту зазначалося, що «грунтовно переглянуто кадри науковців на педагогічному фронті, проведено значну теоретичну роботу, спрямовану на розгром націоналістичних настанов Скрипника та Харківської педагогічної школи» [23, с. 15]. Як встановив історик В. Марочко, фактично за два роки з науково-дослідних установ, підлеглих НКО УСРР, було «вичищено» 268 чоловік [21, с. 90].

Наступні директори УНДІПу (Й. А. Ліпман, І. А. Палунськ) обіймали посаду короткотерміново, хоча й брали участь у кампанії цькування попередників. Після добре відомої постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирчування в системі наркомосів» (липень 1936 р.) тиск на Харківський інститут педагогіки ще посилювався. Основні наукові кадри, які не зазнали переслідувань, поступово розпорошилися: хтось перейшов на роботу до Харківського педінституту та університету, а частина науковців – до інших установ і служб. Фактично того ж року Харківський інститут педагогіки припинив своє існування.

Зміни до структури УНДІПу в Києві (відповідно до постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів») виявилися у затвердженні роботи таких відділів: педагогіки (із сектором дитячої літератури та дитячого читання), історії педагогіки, дошкільної педагогіки, дитячого комуністичного руху, зарубіжної педагогіки, організації і методики політосвіти, психології, методики математики, методики мови, методики природознавства. Як бачимо, ні про які педолого-рефлексологічні дослідження вже не йдеться. Відповідну реорганізацію Інституту проводив переведений з Харкова на посаду директора Й. А. Ліпман (1936–1941) [42, с. 69–70].

Упродовж 1937–1941 рр. науковці УНДІПу головну увагу спрямовували на підвищення якості науково-дослідної роботи з педагогіки, психології та окремих методик. У цей час сформувалися наукові колективи, які підготували низку нових підручників для загальноосвітньої школи та методичних посібників для вчителів [4]. Розпочали діяльність провідні вчені, навколо яких гуртувалася наукова молодь. У галузі педагогіки основну роль відігравав професор С. Х. Чавдаров, за його редакцією було видано перший український підручник для педвишів «Педагогіка» (1940 р.), а в галузі психології – професор Г. С. Костюк, за його редакцією вийшов перший в Україні навчальний посібник для ВНЗ «Психологія». У 1940 р. вийшов у світ перший навчальний посібник з методики викладання української мови в початковій школі, написаний С. Х. Чавдаровим [32].

Наприкінці 1930-х рр. репресії проти співробітників Інституту педагогіки фактично припинилися, однак з бібліотек вилучалася друкована продукція репресованих учених, запроваджувалася система ідеологічного контролю за науковою діяльністю.

У роки війни УНДП як наукова установа не діяв. Він відновив свою діяльність у жовтні 1943 р.: спочатку в Харкові, а з 4 січня 1944 р. – вже знову у Києві. У той час Інститут структурно складався з таких відділів: теорії та історії педагогіки; психології; дошкільної педагогіки; позашкільної та піонерської роботи; військового та фізичного виховання; художнього виховання; методики математики та фізики; методики мови та літератури; методики природознавства та хімії; методики історії; методики географії. У складі Інституту були також бібліотека та господарчий відділ [26]. У 1943–1945 рр. установу очолював П. Р. Чамата, а впродовж 1945–1956 рр. – професор С. Х. Чавдаров [25].

Перш ніж перейти до відображення діяльності Інституту у 1945–2016 рр., зазначимо три чинники, які визначають форму подальшого викладу матеріалу. По-перше, порівняно з попереднім розглянутим періодом роботи установи, після якого залишилося небагато друкованих матеріалів (більшість напрацювань було вилучено з наукового обігу внаслідок ідеологічних чисток, багато джерел знищила війна), у наступні періоди наукова продукція, хоча й підпорядковувалась вимогам адміністративно-партійної системи, водночас відповідала їй на запити шкільної галузі, тому кількісно зростала рік від року і охопити її аналізом в одній статті неможливо. Отже, окреслюватимемо лише основні віхи і напрями досліджень.

По-друге, після розгрому Інституту, у середині 1930-х рр. його роботу було зосереджено головним чином на підготовці та виданні підручників, виховних настанов і рекомендацій, методичних poradників, навчальних програм, тому саме цьому приділено увагу, зауваживши, однак, що до 1991 р. лівова частка навчальних книжок створювалася поза межами України згідно з радянською уніфікаційною освітньою політикою. Нагадаємо, що після прийняття партійної постанови у 1932 р. про підручники в українських школах використовували уніфіковані, однакові на всій території СРСР підручники російських авторів. Проте підручники для початкової української школи, підручники з української мови і літератури, з географії й історії України для середньої школи завжди вироблялися українськими авторами, серед них і науковцями Інституту.

По-третє, більшість відомостей узято з узагальнювальних ювілейних видань про діяльність установи, зі звітних матеріалів, які зазначено у списку використаної літератури, із власної доповіді про внесок науковців Інституту педагогіки у вітчизняне підручникотворення (розміщено на сайті Інституту педагогіки), тому для обмеження обсягу статті подаємо посилання вибірково.

Отже, у повоєнний час дослідження співробітників Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (саме таку назву він мав з 1955 р. і по 1992 р.) спрямовувалися на розроблення навчальних планів і програм для початкової та середньої школи, підручників для середньої школи, педагогічних училищ і ВНЗ, розв'язання питань підвищення якості навчання в школі, підготовки учнів до практичної діяльності [4; 16]. Вагомий внесок у написання навчальних програм і підручників з української мови для початкової школи зробив професор С. Чавдаров. Починаючи ще з 1934 р., і впродовж ще сорока років за його книжками вивчилися декілька поколінь молодших школярів. Заслуга створення першого стабільного підручника «Граматика української мови» належить науковому співробітнику УНДПу А. Загородському. Підручник вийшов ще у 1938 р. і витримав 14 видань. Авторами книг, які прийшли йому на зміну, були і співробітники Інституту – А. Медушевський, Б. Кулик, з української літератури – академік О. Р. Мазуркевич.

Важливою подією перших повоєнних років вважаємо видання (1947 р.) першого україномовного підручника для педагогічних вишів «Історія педагогіки» професора М. Ф. Даденкова, завідувача відділу історії педагогіки. Але через посилення у цей час ідеологічного тиску на всі гуманітарні галузі науки підручник звинуватили у недостатній класово-партійній спрямованості та заборонили для використання [10].

Загалом зусилля науковців Інституту спрямовувалися на надання методичної консультативної допомоги вчителям, організацію наукової співпраці з педагогічними кафедрами університетів, педагогічних та учительських інститутів, інститутів удосконалення вчителів та творчими вчителями, майстрами педагогічної справи [4; 16]. Одним із перших підручників, створених співробітником відділу у той час, стала «Географія Української РСР» (1958 р.) професора О. І. Діброви. Підручник використовувався впродовж 50–70-х рр. XX ст. (14 видань).

Варто виокремити діяльність на посаді директора Інституту педагогіки О. М. Руська (1958–1964). Завдяки його зусиллям [9] в УРСР було створено єдиний координаційний центр педагогічної науки, започатковано захист докторських дисертацій з педагогічних спеціальностей, запроваджено при Інституті діяльність громадського інституту наукових кореспондентів із числа досвідчених учителів і працівників народної освіти. За ініціативи О. М. Руська 1960 р. засновано Педагогічне товариство України.

Оскільки педагогіка покликана виконувати суспільне замовлення щодо забезпечення та розроблення засад освіти і формування нових поколінь громадян, вона підпорядковує свої дослідження виконанню соціального замовлення у кожний конкретний відтинок історії. У радянську добу спрямовуючим чинником у розвитку досліджень Інституту педагогіки була освітня політика компартії. Тому з прийняттям Закону про школу (1958) та постанови ЦК Компартії України «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959) науковці Інституту спрямували свої зусилля на їх виконання і розробили «Перспективний план наукових досліджень з педагогічних наук в УРСР на 1959–1965 роки», що був першою спробою скоординувати наукову роботу з педагогіки в республіці [42, с. 81]. Багато уваги в цей час приділялося розв'язанню проблемам політехнічного і трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Науковці інституту підготували на допомогу вчителям низку збірників статей «Політехнічне навчання в школі» (1958), «Школа і життя» (1959). Побачила світ і книжка М. П. Ніжинського «Великий вихователь – труд» (1959) [16, с. 35]. Водночас співробітники Інституту вивчали кращий досвід навчально-виховної роботи шкіл і висвітлювали його у таких виданнях, як, наприклад, «З досвіду політехнічного навчання в школах Києва» (1956).

Саме в цей період розпочалася творча співпраця з Інститутом видатного українського педагога В. О. Сухомлинського. Як науковий кореспондент УНДІПу Василь Олександрович видав книжки «Виховання в учнів любові і готовності до праці» (1959), «Виховання комуністичного ставлення до праці» (1959) [42, с. 81]. З часом, у 1960–1970-х рр. науковці відділу історії педагогіки на чолі з О. Г. Дзевєрінін підготували до видання 5-томне зібрання творів В. О. Сухомлинського (1976–1977 рр.).

У 60-х рр. XX ст. вчені працювали над теоретичним обґрунтуванням змісту освіти в школі, розробляли й експериментально перевіряли нові програми, підручники та навчальні посібники. Наприклад, відділ методики викладання математики на чолі з І. Ф. Тесленком у 1962–1963 рр. здійснив масштабне експериментальне

вивчення використання програмованих підручників на уроках математики у середній школі у межах республіки [27]. І хоча експеримент виявив позитивні аспекти такого навчання, все ж через нестачу коштів ідею не втілили у життя.

Активізувалася робота з дослідження проблем дидактики, зокрема таких, як дидактичні основи засвоєння знань, формування навчальних навичок, систематизація та узагальнення знань в учнів 5–8-х класів [25]. Найповніше відображення ці проблеми знайшли у праці знаного вченого В. О. Онищука «Дидактичні основи усвідомлення учнями навчального матеріалу» (1964). Згодом вчений видав ґрунтовну монографію «Типи, структура і методика уроку в школі» (1973, 1976), яку високо поцінувала педагогічна громадськість. Книжку відзначили високою премією союзного значення імені Н. Д. Крупської.

Наступником О. М. Руська на посаді директора Інституту став у 1964–1971 рр. професор В. І. Чепелев, який займався розробленням питань освіти сільської та робітничої молоді. У цей час (1966–1971 рр.) відбувався перехід початкової ланки середньої школи з чотирирічного на трирічний термін навчання і співробітники відділу початкової освіти Інституту створювали нові підручники для початкових класів з окремих предметів: читання, української мови, російської мови. Так, оригінальні підручники – букварі, читанки, насамперед для українських шкіл та частково російських, угорських, польських, які перевидавалися упродовж багатьох років, написала (у співавторстві) Н. Ф. Скрипченко. Вона була співавтором не лише українського, а й російського Букваря, за яким певний час навчалися шестирічні діти всього Радянського Союзу. Значним здобутком стало проведення співробітниками лабораторії початкової освіти великої експериментальної роботи з навчання дітей 6-річного віку, що дало змогу розробити науково і практично обґрунтовані плани, програми, підручники й методичні матеріали для введення навчання дітей такого віку.

1970–1980-ті рр. відзначені здійсненням важливих практико орієнтованих досліджень з визначення особливостей вивчення української та російської мов в умовах спорідненої двомовності, змісту, форм і методів роботи над розвитком усного і писемного мовлення учнів. Вагомий внесок зробили О. М. Біляєв, Г. М. Іваницька, Н. А. Пашківська, Л. М. Симоненкова та ін. [16]. А в 1977 р. Державної премії Української РСР було удостоєно підручник для 5-го класу «Українська література» О. М. Бандури та Є. М. Кучеренко.

Згадуючи про очільників Інституту, зазначимо що у 1971–1973 рр. колективом керував професор Б. С. Кобзар, фахівець з проблем навчально-виховної роботи у школі подовженого дня, а також в установах інтернатного типу, а з 1973 р. по 1994 р. – професор М. Д. Ярмаченко, майбутній академік-засновник першої національної Академії педагогічних наук України (1992 р.), визнаний фахівець у галузі історії розвитку педагогіки в радянській Україні, автор студій з історії сурдопедагогіки, дослідник спадщини А. С. Макаренка.

Важливою віхою в історії вітчизняного підручникотворення стало видання у 1976 р. підручника з навчання грамоти – «Буквар», створеного М. С. Вашуленком і Н. Ф. Скрипченко [7]. У його основу автори поклали відомості про частотність вживання звуків в усному і писемному мовленні. Наголосимо, що в цій навчальній книзі автори заклали й національну ідею – знати і любити свою землю, край, народ, його звичаї і традиції. Буквар та інші підручники з української мови для початкової школи

академіка М. Вашуленка витримали понад 15 видань. За ними й досі навчаються молодші школярі практично в усіх регіонах України.

Про зміст роботи Інституту у 1980-х рр. в умовах здійснення чергової реформи шкільної освіти [1] свідчать назви основних напрямів наукових пошуків: удосконалення та створення нових навчальних програм, підручників і навчальних посібників для різних типів шкіл; посилення практичної та виховної спрямованості вивчення основ наук; забезпечення учнів глибокими і міцними знаннями, формування наукового світогляду та вмінь самостійно поповнювати знання, усунення перевантаження школярів; удосконалення змісту й форм організації трудового навчання; вивчення та узагальнення досвіду виховання дітей і молоді, виховного впливу дитячих колективів, сім'ї і виробничих колективів; підготовка науково обґрунтованих рекомендацій щодо формування у школярів активної життєвої позиції, культури поведінки, виховання їх у дусі високої моральності, патріотизму та інтернаціоналізму, розроблення рекомендацій з удосконалення управління школою, подолання формалізму в оцінці результатів праці вчителів і учнів; удосконалення змісту, форм і методів сімейного виховання, спільної діяльності школи та сім'ї; вивчення історії розвитку педагогічної думки й народної освіти до 1917 р. та в Українській РСР; вивчення зарубіжної педагогіки і систем освіти [16].

У 80–90 рр. ХХ ст. вагому роботу із забезпечення переходу навчання у початковій школі з трирічного терміну на чотирирічний здійснив відділ (тоді – лабораторія) початкового навчання. Для цього було створено програми з усіх навчальних предметів, видано нові підручники: з мов (української та російської), читання, математики, ознайомлення з навколишнім світом та природознавства. Зміст підручників ґрунтувався на концепції діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів до навчання. Загалом є підстави стверджувати, що до 2000 р. все підручникотворення, яке забезпечувало навчальний процес у початковій школі України, здійснювалося зусиллями науковців лабораторії початкової освіти Інституту [7]. Пріоритетна роль підрозділу збереглася і в умовах варіативності за першого і другого покоління Державного стандарту початкової загальної освіти.

Великий особистий внесок у забезпечення згаданого переходу зробила відомий український дидакт, академік О. Я. Савченко. Вона не лише розробила теоретичні підходи до конструювання змісту початкової освіти, а й зреалізувала їх у створенні підручників з читання, спочатку у співавторстві зі Н. Ф. Скрипченко (1983–2001), а з 2002 р. – одноосібно у підручниках з читання для 2–4-х класів [7].

Оригінальні підручники з математики для 1–4 класів упродовж 1980–1990-х рр. розробляв співробітник відділу (лабораторії) початкової освіти М. В. Богданович. Йому вдалося реалізувати новаторську ідею – створення навчально-методичного комплексу з математики для всіх початкових класів, а саме: зошити з друкованою основою як допомога учням інтенсифікувати пізнавальну діяльність; збірники диференційованих завдань – для здійснення індивідуально-групового підходу до навчання; альбом завдань з математики – для забезпечення відповідного рівня наочної основи викладання предмета; розвивальні книжки для домашнього читання з математичними «цікавинками» («Математична веселка», «Математичні віночки») – для формування у дітей інтересу до математики, розвитку кмітливості, винахідливості. Варто зазначити, що згадані навчальні посібники для молодших школярів були надруковані українською, російською й угорською мовами, а «Математична веселка» – ще й німецькою [7].

Важливим досягненням Інституту у розглядуваний час стало видання фундаментальних колективних праць – у 1986 р. підручника для студентів педагогічних ВНЗ «Педагогіка», підготовленого під керівництвом академіка АПН СРСР М. Д. Ярмаченка, а в 1988 р. – видання з історії педагогіки «Антологія педагогічної думки Української РСР» (упорядник Н. П. Калениченко, завідувач відділу історії педагогіки).

Новий етап у діяльності Інституту педагогіки розпочався після здобуття Україною незалежності. З 1991 р. науковці Інституту педагогіки взяли на себе виконання багатьох завдань (навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, навчальне обладнання тощо), які раніше визначалися і виконувалися у Москві союзним Міністерством освіти та Академією педагогічних наук СРСР. У 1992 р. співробітники Інституту брали участь у розробленні серії нових нормативно-правових документів з питань роботи загальної середньої освіти: положення про загальноосвітню школу; положення про ліцей; положення про гімназію; положення про вечірню школу; положення про середній загальноосвітній навчальний заклад; положення про індивідуальне навчання в системі освіти [42, с. 96].

Проголошення суверенної Української держави спрямувало педагогічну творчість у нове русло, активізувало зусилля армії освітян для розбудови української національної системи освіти. Почали організовуватися нові навчальні заклади, авторські та альтернативні школи, розроблялися оригінальні концепції навчання та виховання. Виникла потреба в глибокому вивченні, науковому осмисленні педагогічних новацій та виробленні на цій основі стратегії і тактики розвитку української національної школи. Це активізувало науково-педагогічну громадськість щодо створення власного науково-педагогічного центру. Тож 4 березня 1992 р. Президент України Л. М. Кравчук прийняв пропозицію групи провідних учених і видав Указ про створення Академії педагогічних наук України як вищої галузевої наукової установи. На виконання Указу Президента Кабінет Міністрів України 16 червня 1992 р. прийняв спеціальну постанову щодо створення Академії педагогічних наук України [41]. Президентом-організатором Академії став директор Інституту педагогіки М. Д. Ярмаченко.

У функціональне управління Академії педагогічних наук України уряд відніс Науково-дослідний інститут педагогіки, Науково-дослідний інститут психології та Республіканський педагогічний музей. У зв'язку з розвитком Академії на базі лабораторій Інституту педагогіки створилися нові інститути та центри (на правах інститутів). Це зумовлювало зміни в структурі Інституту педагогіки. Так, у травні 1993 р. організували Український інноваційний центр гуманітарної освіти, до якого перейшла низка науковців з різних лабораторій Інституту педагогіки. У листопаді 1993 р. відкрили Інститут педагогіки та психології професійної освіти, до якого увійшла лабораторія професійної освіти Інституту педагогіки та декілька співробітників з інших лабораторій. Тоді ж було створено й Інститут дефектології, до якого відійшли лабораторії сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії. У грудні 1996 р. було засновано Інститут проблем виховання, куди відійшли всі лабораторії, що досліджували проблеми виховання [42, с. 95–96].

У результаті таких трансформацій поступово змінювалася структура Інституту педагогіки, дещо звузилося коло наукової проблематики, над якою працювали його співробітники. Натомість створювалися нові лабораторії, виникали нові наукові проблеми, пов'язані з викликами інформаційного суспільства та соціально-

економічними змінами, що відбувалися в Україні. І створення нових якісних підручників з багатьох шкільних предметів постало одним з головних, визначальних напрямів діяльності Інституту педагогіки. Тому зосередимося на його висвітленні. У цей час (1994–2013 рр.) роботою Інституту педагогіки України керував академік НАПН України В. М. Мадзігон, до кола наукових інтересів якого входили питання поєднання навчання з продуктивною працею школярів, управління шкільним виробництвом, методика трудового навчання та виховання учнів.

Уже у 1993 р. присутнім науковим здобутком учених Інституту стало розроблення концепції мовної та літературної освіти (О. М. Біляєв та ін.) відповідно до вимог суверенності Української держави, а також видання нових підручників для загальноосвітньої школи. У 1994 р. науковці апробували експериментальну програму з української літератури для 9–11-х класів гуманітарного профілю. У контексті розширення українознавчого компонента змісту шкільної освіти було розроблено проекти навчальних предметів «Народознавство», «Фольклор і етнографія України», «Основи релігієзнавства», а також відповідне науково-методичне забезпечення [42, с. 99].

Важливий новий напрям досліджень науковців Інституту становила робота над визначенням і обґрунтуванням державних стандартів змісту освіти в загальноосвітній середній школі, яке завершили у 1997–1998 році. У 1994–1995 рр. вперше почали розробляти нове покоління навчально-методичних комплектів (підручники, методичні посібники, дидактичні засоби навчання), науково обґрунтовані нормативи діагностики та контролю рівнів засвоєння математики і фізики, тести та завдання для поточного, тематичного і підсумкового контролю якості знань [42].

У контексті розв'язання нових освітніх і навчально-виховних проблем, пов'язаних з розбудовою національної школи, активізувалася робота науковців з удосконалення змісту освіти, організаційних форм і методів навчання в трирічній і чотирирічній початковій школі. Зокрема, було узгоджено зміст навчання української та російської мов у початковій ланці різної структури. За завданням Міністерства освіти України співробітники лабораторії початкової освіти (академіки О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, завідувач Т. М. Байбара та ін.) розробили програми з цих предметів, підручники з читання, української та російської мов, що діяли в чотирирічній школі, адаптували до потреб трирічної школи. У результаті було досягнуто вирівнювання знань, умінь та навичок «випускників» 3-го та 4-го класів з їхнім переходом до середньої ланки шкільної освіти. Згодом, у 2013–2015 рр., академік О. Я. Савченко розробила нове покоління підручників з літературного читання для учнів 2–4-х класів. У рейтингу чинних підручників з цього предмета вони займають перші місця [7].

До підручникотворчих здобутків цього періоду зараховуємо і створені упродовж 2000-х рр. Н. Й. Волошиною на засадах особистісно зорієнтованого, культурологічного і компаративного підходів до вивчення мистецтва слова експериментальний підручник української літератури для 5 класу, а також розроблені нею у співпраці із науковцями лабораторії української мови підручники для 6–7 класу [7].

Продовжуючи наукові традиції, упродовж останніх десяти років співробітники відділу української мови та літератури (Н. Б. Голуб, Н. В. Бондаренко, Г. Т. Шелехова, В. І. Новосьолова, А. В. Ярмолук) підготували принципово нові підручники української мови, які реалізують інноваційні освітні підходи до навчально-

го процесу, насамперед особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний. Авторські системи вправ і завдань базуються на текстоцентричній основі [7].

До новаторських досягнень можна зарахувати підручники та навчальні посібники відділу суспільствознавчої освіти. З одного боку, тому, що, починаючи з 30-х рр. XX ст., підручники з історії України для школи не видавалися. Перший підручник з історії України було підготовлено Інститутом історії АН УРСР наприкінці 1950-х рр., але курс історії України в школах викладався як складова частина історії СРСР, тому зазначений підручник був калькою з підручника з історії СРСР. І лише після 1991 р. співробітники Інституту педагогіки долучилися до створення шкільних підручників з історії та суспільствознавчих предметів. Серед перших з них – «Вступ до історії України. 5 клас» В. Власова, О. Данилевської (1999). З другого боку, зазначимо, що й за змістом вони були новими, наприклад, підручники для 5 і 6 класів з етики О. Пометун і О. Данилевської (2005, 2006 рр.) [7].

За останні десятиліття відділом видано 30 підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів та близько 50 посібників для учнів основної та старшої школи і вчителів суспільствознавчих предметів. Переважну більшість зазначеної навчальної продукції рекомендовано Міністерством освіти і науки України для використання у навчально-виховному процесі шкіл, адже саме ця навчальна література здобула перемогу у державних конкурсах підручників для 5–11 класів ЗОШ з історії України, всесвітньої історії, правознавства (за авторства О. І. Пометун, Н. М. Гупана, В. С. Власова, Ю. Б. Малієнко, П. В. Мороза, Т. О. Ремех).

Для цих підручників характерний якісно новий системний підхід до добору змісту та побудови методичного апарату, що дає змогу реалізувати компетентісно орієнтований та діяльнісний підходи до освіти, досягти результатів, передбачених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

В описуваний період науковці відповідних методичних лабораторій (відділів) удосконалили концепції географічної та історичної освіти; вперше у створеній концепції математичної та фізичної освіти в школах України було подано завдання, зміст і структуру базових курсів математики і фізики, сформульовано вихідні положення безперервної освіти з математики та фізики; розроблено й апробовано курс «Основи винахідництва, раціоналізаторства та патентознавства» для учнів старших класів загальноосвітньої школи [11–15].

У 1994 р. за авторства Н. М. Буринської вийшов перший вітчизняний підручник хімії для загальноосвітньої школи часів незалежності. Ним було започатковано серію підручників для 7–11-х класів ЗОШ, розроблених співробітниками Інституту Н. М. Буринською і Л. П. Величко, що пройшли експериментальне випробовування, стали переможцями конкурсів підручників і отримали гриф МОН України [7].

До перших підручників фізики незалежної України, створених зусиллями співробітників Інституту, належать підручники для 7–8-х класів професора О. І. Бугайова і для 9–11-х класів академіка С. У. Гончаренка, що видавалися упродовж 1995–1999 років. З 2000-х рр. створенням підручників фізики для ЗОШ України плідно займаються авторські колективи, до складу яких входили академіки О. І. Ляшенко, С. У. Гончаренко. Серед найновіших (2015 р.) підручників фізики – книжки авторів М. В. Головка, Т. М. Засекіної, Д. В. Засекіна [7].

Серед співробітників науковців відділу математичної освіти чимало були і є автори оригінальних підручників. Так, ще у 1930–1950-х рр. підрозділом керував

професор О. М. Астряб, відомий як автор новаторського для свого часу підручника «Наочна геометрія» (1909), який перевидався у радянську добу. Після 1991 р. активну участь у створенні українських підручників з геометрії взяв нині академік М. І. Бурда, з алгебри – Ю. І. Мальований, з початків матаналізу – Т. М. Хмара. У 2000-х рр. у лабораторії інформатичної освіти розробили низку підручників для 10–11-х класів (автори – В. В. Лапінський, Л. М. Карташова, Н. І. Самойленко та ін.). Вони спрямовують зміст підручників на формування в учнів теоретичних основ інформатики та практичне оволодіння навичками роботи з основними складниками сучасного програмного забезпечення комп'ютерів, ознайомлення з функціональним призначенням його основних пристроїв, з основами технології розв'язування задач за допомогою комп'ютера [7].

У 2000-х рр. побачили світ підручники з різноманітних курсів географії для ЗОШ для 6–10 класів, написані різними авторськими колективами співробітників Інституту, до яких входили Л. І. Круглик, А. Й. Сиротенко, В. І. Корнєєв, О. М. Топузов, Л. В. Тименко, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока.

Репрезентуючи доробок науковців відділу навчання іноземних мов, наголосимо, що за радянських часів підручники з іноземних мов для союзних республік, у тому числі для України, централізовано створювалися російськими авторами та поширювалися як єдина навчальна література для учнів усіх шкіл Союзу. Лише у 80-х рр. XX ст. в Україні, як виняток, були підготовлені та видрукувані підручники з англійської мови для 1-го класу спеціалізованих українських шкіл авторів В. М. Плахотника, Т. В. Сірик, на використання яких був дозвіл Міністерства освіти Української РСР.

Особливого розвитку створення підручників з іноземних мов набуло у 2000-х рр., що пов'язано з оновленням цілей і змісту шкільної іншомовної освіти. Основними вимогами до створення підручників стали: а) відповідність Державному стандарту і вимогам чинних навчальних програм; б) узгодження з сучасними тенденціями розвитку іншомовної освіти, зокрема положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [11–15]. На цьому етапі у результаті плідної роботи співробітники відділу навчання іноземних мов В. М. Плахотник, В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. М. Басай підготували схвалені МОН України та рекомендовані для використання у шкільній практиці підручники з англійської, іспанської та німецької мов.

Новаційними досягненнями у створенні підручників для шкіл національних меншин варто вважати дослідження науковцями Інституту науково-методичних засад змісту та конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи. І. П. Гудзик, В. М. Корсаков, Н. В. Пашківська упродовж 2003–2012 рр. створили нові підручники з російської мови для 2–10-х класів шкіл з українською мовою навчання, підручники з читання для початкових класів (І. П. Гудзик). Уперше підготовлено підручник з мови іврит для початкової школи – автор Н. В. Бакуліна (2012, 2014 рр.). У всіх згаданих вище підручниках реалізовано компетентнісний та особистісно орієнтований підходи до вивчення мови [7].

У 2004 р. в Інституті відкрили лабораторію навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори, яка взялася до розроблення нових програм і підручників з української мови для 1–4 класів шкіл з угорською, румунською/молдовською, польською та російською мовами навчання (О. Н. Хорошковська, Н. І. Яновицька, К. З. Повхан). Уперше в Україні співробітниками під керівництвом професора О. Н. Хорошковської розроблено лінгводидак-

тичну систему навчання української мови у початкових класах ЗНЗ з угорською, румунською/молдовською, польською та російською мовами викладання. В основі системи – врахування лінгвістичних особливостей української мови порівняно з рідними мовами дітей згаданих етнічних меншин України, врахування психологічних та психолінгвістичних особливостей її засвоєння. Система охоплює цілі, зміст, завдання та методику навчання української мови як державної. Для реалізації нового змісту освіти створено комплект підручників і методичних посібників з навчання української мови у початкових класах шкіл зазначеного типу. За результатами наукових досліджень підготовлено 5 програм, 23 підручники (2004–2015 рр.). Усі підручники рекомендовані МОН України та пройшли апробацію у школах [7].

Значущим є й внесок співробітників відділу технологічної освіти та допрофесійної підготовки. Перші підручники з трудового навчання було створено у 60-х рр. минулого століття, коли у добу науково-технічної революції країні були потрібні фахівці різноманітних робітничих професій – столяри, слюсарі, токарі, водії, швачки, муляри. Зміст підручників з трудового навчання було зорієнтовано на підготовку людини-виконавця, а навчальний процес мав переважно репродуктивний характер.

З 2002 р. по 2015 р. науковцями відділу (В. М. Мадзігон, А. М. Тарара, В. О. Туташинський, Т. Мачача) підготовлено 31 підручник, зміст яких зорієнтовано на розвиток творчих здібностей учнів, підготовку людини-творця, творчої особистості, формування проектно-технологічної компетентності учнів [7].

Серед результатів досліджень підрозділів Інституту, які займаються загальнопедагогічною проблематикою, створення науковцями відділу історії педагогіки видань «Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)» (колективний посібник, 1996), «Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга пол. XIX – XX ст.)» (колективний посібник-хрестоматія, 2003), «Українська педагогіка в персоналіях» (колективний посібник у 2-х томах, 2005), «Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)» (колективний посібник, 2010), «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)» (колективна монографія, 2013); відділом порівняльної педагогіки – «Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (др. половина XX – початок XXI ст.)» (монографія, автор – керівник відділу О. Локшина, 2009), «Європейська практика освітньої політики для розвитку громадянського суспільства» (колективна монографія, 2010); «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (колективна монографія у 2-х частинах, 2008–2010); відділом економіки та управління загальною середньою освітою – монографій «Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом» (2005 р.), «Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу» (2012 р.), (автор обох – керівник відділу Л. М. Калініна), «Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів» (колективна монографія, 2007); відділом сільської школи – посібників «Варіативні моделі розвитку сільських загальноосвітніх навчальних закладів» (колективний посібник, 2011), «Управління розвитком сільської малочисельної школи» (автор В. В. Мелешко, 2013).

З 2013 р. і донині Інститут педагогіки НАПН України очолює д. пед. н., професор О. М. Топузов, фахівець у галузі дидактики середньої і вищої школи, методики навчання географії, автор і співавтор підручників з географії для 6, 7, 8, 9, 10 класів ЗОШ.

Своє 90-річчя Інститут педагогіки НАПН України зустрічає у складі 19 відділів, а саме: історії педагогіки, порівняльної педагогіки, дидактики, початкової освіти, навчання української мови та літератури, навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, навчання іноземних мов, суспільствознавчої освіти, навчання географії та економіки, біологічної, хімічної та фізичної освіти, інтеграції змісту загальної середньої освіти, технологічної освіти, профільного навчання, математичної та інформатичної освіти, економіки та управління загальною середньою освітою, інновацій та стратегій розвитку освіти, моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, науково-організаційний відділ, відділ міжнародних зв'язків та наукової співпраці.

В Інституті працює 118 наукових співробітники, у тому числі 22 доктори наук і 67 кандидатів наук.

Підсумовуючи, зазначимо, що основними напрямками досліджень Інституту є: розроблення методологічних засад змісту освіти; розроблення теорії та практики навчально-виховного процесу; розроблення теорії та методики навчання; розроблення якості освіти; управління розвитком освіти.

До досягнень науковців Інституту належить створення підручників нового покоління, монографій, навчально-методичних комплектів з окремих предметів (з української мови, української та зарубіжної літератур, іноземної мови, географії, хімії, математики, фізики, історії), а також електронних засобів навчального призначення та їхніх комплексів. Лише за останні 10 років науковцями опубліковано 41 монографію, понад 230 підручників, майже 740 навчальних і методичних посібників, програм для середньої школи, навчальних посібників для студентів вищих педагогічних навчальних закладів і вчителів.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Ващенко Г. Український ренесанс XX століття / Г. Ващенко. – Торонто, 1953. – 80 с.
3. Гринько Г. Ф. Социальное воспитание детей / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1922. – № 1. – С. 3–47.
4. Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / М. М. Грищенко // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1957) : наук. записки Науково-дослідного інституту педагогіки. – Т. VI. – К. : Рад. школа, 1957. – С. 5–134. – (Серія педагогічна).
5. Декларація Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей (1 липня 1920 р.) // Пролетарська освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – С. 2–4.
6. Декрет Ради Народних Комісарів УСРР про українську мову (21 вересня 1920 р.) // Збірник декретів, наказів і розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. – Х. : Всеукр. держ. видавництво, 1920. – Вип. 3. – 36 с.
7. Дічек Н. П. Надбання науковців Інститут педагогіки НАПН України у галузі підручникотворення: 90 років поступу [Електронний ресурс] / Н. П. Дічек. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/90/5.php>
8. Дічек Н. П. С. А. Ананьїн / Н. П. Дічек // Українська педагогіка в персоналіях : У 2-х книгах. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 281–286.
9. Дічек Н. П. О. М. Русько / Н. П. Дічек // Українська педагогіка в персоналіях : У 2-х книгах / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 349–355.

10. Дічек Н. П. М. Ф. Даденков / Н. П. Дічек // Українська педагогіка в персоналіях : У 2-х книгах / / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 257–266.
11. Звіт про діяльність Академії педагогічних наук України за 2007 рік. – К. : АПН України, 2008. – 288 с.
12. Звіт про діяльність Академії педагогічних наук України за 2008 рік. – К. : АПН України, 2009. – 329 с.
13. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України за 2009 рік. – К. : НАПН України, 2010. – 342 с.
14. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України за 2011 рік. – К. : НАПН України, 2012. – 347 с.
15. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України за 2012 рік. – К. : НАПН України, 2013. – 288 с.
16. Інститут педагогіки АПН України 70 / редкол. М. Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. – К. : Пед. думка, 1996. – 177 с.
17. Інститут педагогіки: погляд через роки... (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного інституту педагогіки) / ред. кол. – К. : Пед. думка, 2002. – 216 с.
18. Інститут педагогіки АПН України 80 / ред. кол. – К. : Пед. думка, 2006. – 458 с.
19. Київська Науково-дослідна кафедра педології. – К., 1930. – Т. 1. – С. 385–389.
20. Макаренко А. С. Доклад на засіданні секції соціального виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 69–80.
21. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941) / В. І. Марочко, Г. Хіллінг. – К. : Наук. світ, 2003. – 302 с.
22. На вершині «Олімпа». Підборка документів о конфлікті Макаренко с представителів українського «соцвоса» (февраль-март 1928 г.) / сост. Г. Хіллінг. – Марбург, 1991. – 178 с.
23. На фронті культури. – К. : ДВУ, 1935. – 97 с.
24. Нариси українського шкільництва (1905–1933) / О. В. Сухомлинська та ін. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
25. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967). – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
26. Научно-исследовательский институт педагогики УССР (1926–1976). – К. : Высшая школа, 1976. – 112 с.
27. Орел О. В. Внесок І. Ф. Тесленка в розроблення програмованих підручників з геометрії / О. В. Орел // Проблеми сучасного підручника. – К., 2015. – Вип. 15. – Ч. II. – С. 119–128.
28. Полонська-Василенко Н. Д. Українська Академія наук. Нариси історії / Н. Д. Полонська-Василенко. – К. : Наукова думка, 1993. – 233 с.
29. Попів О. Завдання УНДІПу / О. Попів // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 138–141.
30. Попів О. Український науково-дослідний інститут педагогіки / О. Попів // Шлях освіти. – 1927. – № 7–8. – С. 130–138.
31. Про роботу українського інституту педагогіки та Всеукраїнського товариства «педагог-марксист» // Комуніст. – 1933. – 11 жовтня.
32. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1957): Наук. записки НДІП УРСР. – Т. VI. – К. : Рад. школа, 1957. – 448 с. – (Серія педагогічна).
33. Самоплавська Т. О. О. І. Попов / Т. О. Самоплавська // Українська педагогіка в персоналіях : У 2-х книгах / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 281–286.

34. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
35. Скрипник М. Педагогіка мусить стати джерелом соціальної перебудови / М. Скрипник // Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 66–74.
36. Соколянський І. П. Педагогіка школи та родини у системі соціального виховання / І. П. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 3–7.
37. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
38. Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – Вип. 5–6 (20–21). – С. 148–152.
39. Хаїт І. А. За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії / І. А. Хаїт // Комуністична освіта. – 1934. – № 2. – С. 4–12.
40. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянський, Залужный, Попов. – Марбург, «Макаренко-реферат», 1997. – 154 с.
41. Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України: п'ятиріччя становлення і розвитку / М. Д. Ярмаченко. – К. : Пед. думка, 2002. – 216 с.
42. Ярмаченко М. Д. Реформування освіти та педагогічної науки в Україні / М. Д. Ярмаченко // Інститут педагогіки: погляд через роки / ред. колегія. – К. : Пед. думка, 2002. – 216 с.

References

1. Berezivska L. D. Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX st. : monohrafiia / L. D. Berezivska. – K. : Bohdanova A. M., 2008. – 406 s.
2. Vashchenko H. Ukrainskyi renesans XX stolittia / H. Vashchenko. – Toronto, 1953. – 80 s.
3. Grin'ko G. F. Social'noe vospitanie detej / G. Grin'ko // Put' prosveshhenija. – 1922. – N 1. – S. 3–47.
4. Hryshchenko M. M. Sorok rokiv rozvytku radiatskoi shkoly v Ukrainskii RSR / M. M. Hryshchenko // Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi nauky v Ukrainskii RSR (1917–1957) : nauk. zapysky Naukovo-doslidnoho instytutu pedahohiky. – T. VI. – K. : Rad. shkola, 1957. – S. 5–134. – (Seriia pedahohichna).
5. Deklaratsiia Narodnoho komisariatu osvity USRR pro sotsialne vykhovannia ditei (1 lypnia 1920 r.) // Proletarska osvita (Vinnytsia). – 1921. – N 1. – S. 2–4.
6. Dekret Rady Narodnykh Komisariv USRR pro ukrainsku movu (21 veresnia 1920 r.) // Zbirnyk dekretiv, nakaziv i rozporiadzhen po Narodnomu komisariatu osvity USRR. – Kh. : Vseukr. derzh. vydavnytstvo, 1920. – Vyp. 3. – 36 s.
7. Dichek N. P. Nadbannia naukovtsiv Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy u haluzi pidruchnykotvorennia: 90 rokiv postupu [Elektronnyi resurs] / N. P. Dichek. – Rezhym dostupu: <http://undip.org.ua/90/5.php>
8. Dichek N. P. S. A. Ananin / N. P. Dichek // Ukrainska pedahohika v personaliiakh : U 2-kh knykh / za red. O. V. Sukhomlynskoï. – K. : Lybid, 2005. – Kn. 2. – S. 281–286.
9. Dichek N. P. O. M. Rusko / N. P. Dichek // Ukrainska pedahohika v personaliiakh : U 2-kh knykh / za red. O. V. Sukhomlynskoï. – K. : Lybid, 2005. – Kn. 2. – S. 349–355.
10. Dichek N. P. M. F. Dadenkov / N. P. Dichek // Ukrainska pedahohika v personaliiakh : U 2-kh knykh / za red. O. V. Sukhomlynskoï. – K. : Lybid, 2005. – Kn. 2. – S. 257–266.
11. Zvit pro diialnist Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy za 2007 rik. – K. : APN Ukrainy, 2008. – 288 s.
12. Zvit pro diialnist Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy za 2008 rik. – K. : APN Ukrainy, 2009. – 329 s.

13. Zvit pro diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy za 2009 rik. – K. : NAPN Ukrainy, 2010. – 342 s.
14. Zvit pro diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy za 2011 rik. – K. : NAPN Ukrainy, 2012. – 347 s.
15. Zvit pro diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy za 2012 rik. – K. : NAPN Ukrainy, 2013. – 288 s.
16. Instytut pedahohiky APN Ukrainy 70 / redkol. M. D. Yarmachenko (vidp. red.) ta in. – K. : Ped dumka, 1996. – 177 s.
17. Instytut pedahohiky: pohliad cherez roky ... (Do 75-richchia vid dnia zasnuvannia Ukrainskoho naukovo-doslidnogo instytutu pedahohiky) / red. kol. – K. : Ped. dumka, 2002. – 216 s.
18. Instytut pedahohiky APN Ukrainy 80 / red. kol. – K. : Ped. dumka, 2006. – 458 s.
19. Kyivska Naukovo-doslidna kafedra pedolohii. – K., 1930. – T. 1. – S. 385–389.
20. Makarenko A. S. Doklad na zasedanii sekcii social'nogo vospitaniya Ukrainskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki / A. S. Makarenko // Ped. soch. : v 8 t. – T. 1. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 69–80.
21. Marochko V. Represovani pedahohy Ukrainy: zhertvy politychnoho teroru (1929–1941) / V. I. Marochko, H. Khillih. – K. : Nauk. svit, 2003. – 302 s.
22. Na vershine «Olimpa». Podborka dokumentov o konflikte Makarenko s predstavitel'jait ukraïnskogo «socvosa» (fevral'-mart 1928 g.) / sost. G. Hillig. – Marburg, 1991. – 178 s.
23. Na fronti kultury. – K. : DVU, 1935. – 97 s.
24. Narysy ukraïnskoho shkilnytstva (1905–1933) / O. V. Sukhomlynska ta inshi. – K. : Zapovit, 1996. – 304 s.
25. Narodna osvita i pedahohichna nauka v Ukraïnskii RSR (1917–1967). – K. : Rad. shkola, 1967. – 483 s.
26. Nauchno-issledovatel'skij institut pedagogiki USSR (1926–1976). – K. : Vysshaja shkola, 1976. – 112 s.
27. Orel O. V. Vnesok I. F. Teslenka v rozroblennia prohramovanykh pidruchnykiv z heometrii / O. V. Orel // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – K., 2015. – Vyp. 15. – Ch. II. – S. 119–128.
28. Polonska-Vasylenko N. D. Ukraïnska Akademiia nauk. Narysy istorii / N. D. Polonska-Vasylenko. – K. : Naukova dumka, 1993. – 233 s.
29. Popiv O. Zavdannia UNDIPu / O. Popiv // Shliakh osvity. – 1927. – N 12. – S. 138–141.
30. Popiv O. Ukraïnskyi naukovo-doslidchyi instytut pedahohiky / O. Popiv // Shliakh osvity. – 1927. – N 7–8. – S. 130–138.
31. Pro robotu ukraïnskoho instytutu pedahohiky ta Vseukraïnskoho tovarystva «pedahoh-marksynt» // Komunist. – 1933. – 11 zhovtnia.
32. Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi nauky v Ukraïnskii RSR (1917–1957) : nauk. zapysky NDIP URSR. – T.VI. – K. : Rad. shkola, 1957. – 448 s. – Seriia pedahohichna.
33. Samoplavskaja T. O. O. I. Popov / T. O. Samoplavskaja // Ukraïnska pedahohika v personalyakh : U 2-kh knyhakh / za red. O. V. Sukhomlynskoï. – K. : Lybid, 2005. – Kn. 2. – S. 281–286.
34. Siropolko S. Istorii osvity v Ukraïni / Stepan Siropolko. – K. : Nauk. dumka, 2001. – 912 s.
35. Skrypnyk M. Pedahohika musyt staty dzherelom sotsialnoi perebudovy / M. Skrypnyk // Komunistychna osvita. – 1931. – N 2–3. – S. 66–74.
36. Sokolianskyi I. P. Pedahohika shkoly ta rodyny u systemi sotsialnogo vykhovannia / I. P. Sokolianskyi // Radianska osvita. – 1928. – N 10. – S. 3–7.

37. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem / O. V. Sukhomlynska. – K. : A.P.N., 2003. – 68 s.
38. Ukrainskyi visnyk eksperymentalnoi pedahohiky ta refleksolohii. – 1930. – Vyp. 5–6 (20–21). – S. 148–152.
39. Khait I. A. Za bilshovytsku rozchystku na fronti pedahohichnoi teorii / I. A. Khait // Komunistychna osvita. – 1934. – N 2. – S. 4–12.
40. Hillig G. Prometej Makarenko i «glavbogi» pedolimpia: Sokoljanskij, Zaluzhnyj, Popov. – Marburg, «Makarenko-referat», 1997. – 154 s.
41. Yarmachenko M. D. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy: piatyrichchia stanovleniya i rozvytku / M. D. Yarmachenko. – K. : Ped. dumka, 2002. – 216 s.
42. Yarmachenko M. D. Reformuvannia osvity ta pedahohichnoi nauky v Ukraini / M. D. Yarmachenko // Instytut pedahohiky: pohliad cherez roky / red. kolehiia. – K. : Ped. dumka, 2002. – 216 s.

Н. П. Дичек

ИСТОЧНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЫСЛИ: К 90-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ НАПН УКРАИНЫ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ОЧЕРК)

В статье отражена история становления и развития первого в Украине государственного научно-исследовательского учреждения в области образования – Института педагогики (с 2010 г. Институт педагогики НАПН Украины). Раскрыто предпосылки его создания в 1926 г., идеологично окрашенные трудности работы в 1930–1950-е годы. Описаны основные вехи развития Института, направления научных исследований сотрудников. Отражены весомые результаты деятельности, достигнутые в течение 90 лет. Определен вклад ученых Института в создание концепций, учебных планов и программ, учебников и учебных книг для разных типов средней общеобразовательной школы, в разработку теоретико-методических основ обучения.

Ключевые слова: Институт педагогики НАПН Украины; УНДИП; история педагогической науки и образования; учебники для школьной области; проблемы обучения и воспитания учащихся.

Dichek N.

SOURCE OF THE EDUCATIONAL THOUGHT: ON THE OCCASION OF THE 90TH ANNIVERSARY OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAES OF UKRAINE (A RETROSPECTIVE STUDY)

The article highlights the history of the formation and the development of the first Ukrainian public research institution in the area of education, namely, the Institute of Pedagogy (since 2010, the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine). The conditions for its foundation in 1926, the ideologically predetermined difficulties in functioning in 1930–1950 were considered. The major milestones of the Institute progress, the research areas of the scholars were described. The most significant results of the work performed in 90-s were reflected. The input of the Institute scholars to the development of concepts, curricula, textbooks and books for the different types of secondary schools in the development of theoretical and methodological foundations of children's education was outlined.

Keywords: Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; UNRIP; history of pedagogy and education; textbooks for the school area; the problems of training and upbringing the pupils.



Ільченко Віра Романівна —

академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України (м. Полтава, Україна).

Коло наукових інтересів: концептуальні основи освіти стійкого розвитку суспільства; інтеграція змісту освіти на основі загальних (базових) закономірностей природи; національний життєствердний образ світу учня; особистісна орієнтованість освіти; ключові компетентності учнів загальноосвітньої школи; природовідповідність системи методів і форм навчання, методика проведення уроків серед природи, обґрунтування їх зв'язку з народним календарем та етнічними святами; концептуальні засади змісту освіти для підготовки вчителів до викладання інтегрованих курсів.

Автор навчально-методичного забезпечення цілісної освіти (програми, підручники, навчальні по-

сібники для учнів, методичні посібники для вчителів – усього близько 300 найменувань).

e-mail: info.dovkillya@gmail.com

Гуз Костянтин Жоржович —

доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України (м. Полтава, Україна).

Коло наукових інтересів: дидактичні та методичні основи галузевого підходу до формування змісту освіти; методична система цілісного викладання змісту освітньої галузі в навчальному процесі; концепція системи підручників до освітньої галузі; розробка критеріїв і показників діагностики рівнів цілісності знань, сформованості образу світу, образу природи учнів загальноосвітньої школи.

Співавтор близько 50 програм, підручників, навчальних посібників для учнів, автор понад 100 статей з проблем цілісної освіти, освіти стійкого розвитку.

e-mail: konstantin.guz@gmail.com



УДК 37.07:005.95

ТІЛЬКИ ОСВІЧЕНІ ВІЛЬНІ

Статтю присвячено обговоренню змісту освіти у проєкті Концепції загальноосвітньої школи України, порівнянню фактологічного змісту освіти сучасної та очікуваної внаслідок реформування школи. Колектив розробників моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» висловив своє бачення змісту освіти в аспекті потреб особистості учня і суспільства та держави щодо цілісності та фактологічності змісту освіти, їхнього впливу на формування компетентностей учня, його життєствердного національного образу світу, майбутнє суспільства; щодо напрямів модернізації змісту освіти.

Ключові слова: «ефективна» та «справедлива» освіта; інтеграція змісту освіти; життєствердний національний образ світу учнів; наукова компетентність; життєствердна модель світу суспільства.

Постановка проблеми. Під час Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні засади ефективного навчання природознавства в загальноосвітній школі» (Полтава, 19–20 квітня 2016 р.) в обговоренні проекту Концепції загальноосвітньої школи України взяло участь понад 100 осіб.

Учасники конференції зосередилися переважно над обговоренням змісту освіти нової школи, оскільки саме зміст освіти визначає безпеку нації та кожного її представника, безпеку цивілізації. У зв'язку з проектом Концепції обговорювалися такі питання: Як потреби особистості і суспільства мають визначати зміст освіти? Чи може початкова і основна школа обійтися без універсальності, цілісності та фундаментальності знань? Які компетентності необхідні учневі загальноосвітньої школи? Як буде реалізовуватися неперервність освітнього процесу? Які ознаки модернізації (сучасності освіти) і що вони принесуть учням і суспільству? Як модернізація змісту освіти буде опиратися на теоретично обґрунтований та експериментально перевірний вітчизняний і зарубіжний досвід? та інші.

У зв'язку із розглядом названих питань аналізувалися праці вітчизняних та зарубіжних вчених (С. У. Гончаренка, В. Р. Льченко, О. Г. Ляшенка, О. І. Локшиної, Ю. І. Мальованого, О. Я. Савченко, В. П. Базарного, А. В. Хуторського та ін.) [4; 5].

Виклад основного матеріалу. В Україні науковці та педагоги-практики вже чверть століття борються за «справедливу та ефективну освіту» [6], яка є гаслом багатьох освітніх систем країн ЄС. Спочатку це були педагоги в школах з предметом «Довкілля» на чолі із ЗОШ № 37 м. Полтави – авторською школою «Цілісної свідомості ділової людини» (1991–1993). До них приєдналися науковці лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН України (1994–2014) (з 2014 р. – відділ інтеграції змісту загальної середньої освіти) та громадська організація «Освітній центр «Довкілля» (1995–2014), НМЦ інтеграції змісту освіти НАПН України (1999–2013). Ці установи очолили майже третину педколективів шкіл країни, які навчали дітей за моделлю освіти сталого розвитку «Довкілля» (2000–2015).

«Справедливу» та «ефективну» освіту педагоги «Довкілля» розуміють як освіту, зміст якої на кожному етапі навчання (початкова, основна, старша школа) здатен засвоїти кожен учень. Завдяки засвоєнню змісту такої освіти кожен учень досягає природовідповідно високого інтелекту, розвиває наукове мислення, зміцнює своє здоров'я та конструє свою особистісно значиму систему знань про дійсність – національний життєствердний образ світу. В основі цієї системи лежать загальні, базові закономірності природи, суспільства, культури та довкілля [2; 3; 4].

Результатом «справедливої», «ефективної» освіти, окрім наявності в учнів життєствердного образу світу, є засвоєння ними зазначених вище базових закономірностей як здатності компетентно підходити до розв'язання практичних завдань, тобто оволодіння науковою компетентністю. Наукова компетентність необхідна кожній людині незалежно від її майбутньої професії. Ще ніхто не заперечив думку В. І. Вернадського про те, що наука є природне явище, вона в загальнообов'язковій формі пов'язує кожну людину зокрема і суспільство в цілому з біосферою, ноосферою. Суспільство як сукупність індивідів без наукової компетентності при сучасних досягненнях техніки буде самоусунене з біосфери і ноосфери.

Педагогам, учням шкіл країни, в яких впроваджується з 1994 р. освітня модель «Довкілля», відомі зміст і роль базових, загальних закономірностей природи та дов-

кілля як скрізних принципів інтеграції знань про дійсність у цілісність. Результатом інтеграції є формування життєствердного образу світу учня. Авторами «Довкілля» розроблено технологію навчання (1–11 кл., дошкілля, вища школа), згідно з якою образ світу слугує для суб'єкта навчання вихідним пунктом і результатом всякого пізнавального процесу, поведінкового акту, будь-якої діяльності. Ця технологія приводить до оволодіння учнями науковою компетентністю як здатністю оперувати базовими закономірностями науки і водночас обумовлює у майбутніх членів суспільства формування життєствердного національного образу світу, а отже, життєствердної моделі світу вітчизняного суспільства [2; 3].

Законослухняний громадянин – невід'ємна складова та умова сталого розвитку суспільства, а його формує о-світ-а (від «світ» – сфера прояву тотально діючих на всі об'єкти закономірностей). Зміст її має базуватися на загальних закономірностях науки як скрізних принципах об'єднання його елементів у цілісність [7].

Традиційна освіта – фактологічна, у ній відсутні загальні закономірності, спільні для «шкільних основ наук» як основа обґрунтування явищ, властивостей об'єктів, часткових законів, що вивчаються в тих чи інших предметах. Часткові (специфічні для фізики, хімії, біології та ін.) закони розглядаються з точки зору «корисності» їх людині. Вивчили закон, далі розглядається його практичне застосування та як його обійти, щоб не нашкодити інтересам людини. Так формується звичка мислення – використати закон або обійти його; моделюється агресивний, деструктивний образ світу, в якому дійсність виступає як серія відокремлених об'єктів, основою об'єднання знань про них є задоволення інтересів учня (людини). За такої освіти боротися з корупцією важко або і безперспективно. Зв'язок освіти з життям має опиратися на життєствердний національний образ учня. Інакше підприємницька компетентність буде спрямована на досягнення «благ» будь-якою ціною і на цьому шляху ніякі покарання не допоможуть.

Зіставивши різні чинники, такі як обмеженість природних ресурсів, загострення суспільних і цивілізаційних конфліктів, зростання кількості отруйних, шкідливих відходів у результаті бурхливого розвитку виробництва, збільшення споживання, кліматичні зміни, породжені господарською діяльністю людини та ін., дослідники прийшли до висновку, що вже в другій чверті – середині ХХІ ст. на людство чекає соціально-економічна та екологічна криза [7], значною мірою викликана фактологічністю, фрагментарністю змісту освіти, починаючи з початкової школи і ще раніше – дошкілля.

Наведення порядку на полях, у лісах, державних установах варто починати із впорядкування малозв'язного мислення дитини, наведення порядку в головах людей.

Мисленню дитини властивий егоїзм, егоцентризм. Зменшити його прояви можна тільки систематизацією (об'єднанням на основі закономірностей) знань про дійсність. Систематизація знань та впорядкування їх зримими законами дає дітям насолоду більшу, ніж смачна їжа, пестощі та відпочинок (П. Ф. Каптерев). Діти над усе бажають стати повноцінними членами суспільства сталого розвитку, а освіта фактологічним змістом, вузькопредметним урокодаванням перетворює їхню свідомість у таку, що легко програмується розробленими для цього технологіями (наприклад, технологія «Окно Овертона»), дає можливість досягти лише найнижчого рівня інтелекту, здатного діяти за інструкцією. За відсутності скрізних принципів інтеграції – загальних закономірностей у змісті освіти – дійсність постає перед учнями як серія

відокремлених об'єктів, стосовно яких можна діяти відповідно до свого бажання. Бажання учня стати громадянином, здатним розв'язувати соціальні завдання, незалежно від своїх органічних потреб, не досягається.

Особливо необхідні загальні закономірності в початковій школі, де вони зараз повністю відсутні. Ще Ж. Піаже довів, що без закономірності збереження, закономірності направленості процесів у змісті освіти інтелект молодших школярів не може досягти високих рівнів. Психологи, які досліджували рівень інтелекту молодшокласників, що навчалися за моделлю «Довкілля», і тих, що вивчали традиційні предмети, засвідчили, що цілісний зміст освіти дає змогу дітям досягти таких високих рівнів інтелекту, що дослідники не могли цьому повірити і повторювали дослідження (нинішні молодшокласники позбавлені «Довкілля») [1].

Фактологічна сучасна освіта, навчальний процес, спрямований на запам'ятовування учнями незв'язаних у цілісність, вузькопредметних знань, поглиблюють невпорядкованість дитячого мислення, спрямованість його дій на задоволення органічних потреб будь-якою ціною. Фактологічний, фрагментарний зміст навчання приводить до деструктивного, агресивного образу світу суб'єктів навчання, і як наслідок – до агресивної, деструктивної моделі світу суспільства. Фактологічний зміст освіти – найбільш ефективна (через безкровність і невідчутність) зброя знищення людства. Війни між суспільствами з агресивною, деструктивною моделями світу неминучі. Водночас чим більша різноманітність носіїв життєствердних національних моделей світу, тим більша стійкість людства проти внутрішніх і зовнішніх зрушень (аналогічно до біосфери – чим більша різноманітність видів, тим більша життєстійкість біосфери). Отже, освіта як інститут формування життєствердного національного образу світу учнів і життєствердної моделі світу нації, різноманітності національних моделей світу набирає планетарного значення. Поки що нам відома лише вітчизняна технологія формування життєствердного національного образу світу – модель освіти сталого розвитку «Довкілля».

Виходячи з ідей «зцілення» освіти, технології формування життєствердного національного образу світу (інтеграції змісту освіти на основі загальних закономірностей науки та систематичних занять учнів 1–11 кл. безпосередньо в етносоціоприродному довіллі), можна вказати принцип зміни змісту освіти – Державного стандарту освіти і навчальних програм.

Під час конструювання змісту освіти світоглядний елемент (зміст загальних закономірностей, понять «образ світу», «образ природи» як його основа, зміст національної спадщини, «наукова та природничо-наукова картини світу» та ін.) має виконувати чотири функції: частини самого змісту (стандарту, програми), мети, орієнтуру та засобу його конструювання. Світоглядний елемент визначається змістом його терміну. Як вже зазначалося, «світ» – сфера прояву спільних для всіх елементів «світу» і, отже, змісту стандарту (чи системи програм до освітньої галузі та, відповідно, системи підручників, яка втілює цілісність змісту освітньої галузі), загальних, базових закономірностей «основ наук», що складають зміст освітньої галузі, підручників, що її реалізують. Насамперед, необхідним є виділення цих закономірностей як скрізних принципів інтеграції елементів знань у цілісність; «глядний» – зримий для учнів прояв дії цих закономірностей, чого вимагає положення «Великої дидактики»: «розум дитини можна впорядкувати тільки зримими законами природи». Це положення втілено в концепції, рекомендаціях до зміни стандарту освіти розробниками освітньої моделі

«Довкілля», у системі її навчально-методичного забезпечення (понад 50 номінацій – програми, підручники для 1–11 кл. та дошкілля, посібники для учнів та вчителів – www.dovkillya.org.ua).

Традиційний зміст освіти складається із 7 задекларованих освітніх галузей. Лише зміст освітньої галузі «Природознавство» декларує засвоєння учнями 1–11 кл. понад 10 000 «основних» понять, які викладаються окремими предметами і в свідомості учнів не об'єднуються в цілісність знань про природу. В освітній моделі «Довкілля» (допущена до використання в ЗНЗ наказом МОН № 529 від 13.11.2000 р.) загальні закономірності разом з уроками серед природи слугують засобом впорядкування дитячого мислення, перетворення його в розум соціально зрілої особистості, здатної розв'язувати соціальні завдання. Однак стандарт освіти (2010, 2012), чинні програми та підручники ігнорують цю можливість (у тому числі і підручники 8 класу, подані на конкурс).

Термін «образ світу» відсутній у чинному вітчизняному Державному стандарті освіти. Згідно зі стандартом учні мають засвоїти за час навчання з усіх освітніх галузей десятки тисяч «основних понять», які в їхній свідомості не об'єднуються в цілісність. ЗНО вибирає випадкові елементи знань з цих «основних» понять. Вони не виявляють ні інтелекту майбутніх фахівців, ні компетентності, ні статусу їх як громадянина, ні розуміння вивченого, адже всі ці характеристики учня обумовлені, насамперед, його здатністю оперувати базовими закономірностями природи, суспільства, культури, довкілля.

Зважаючи на досвід роботи шкіл з «Довкіллям», наголосимо ще раз, що реформування змісту освіти доцільно проводити в напрямку формування його цілісності, що обумовлює цілісність свідомості учнів, цілісність мислення, цілісність душі дитини, зміцнення їхнього здоров'я. Розуміння – природний стан буття (Гадамер), відсутність його – знищення здоров'я дітей. Повторимо: ніяке розуміння не досягається інакше, як через включення нових знань в наявну вже цілісність; засобом цього включення є обґрунтування знань на основі загальних закономірностей, адже ознакою цілісності є підлягання всіх її елементів загальним для них закономірностям (А. Цофнас, А. Уйомов). Такі закономірності виділені розробниками освітньої моделі «Довкілля» на основі аналізу праць психологів (Ж. Піаже та ін.) і педагогів (В. Давидов, В. Ільченко та ін.). Експериментальна перевірка впровадження їх як складової змісту освіти, як засобу формування наукової картини світу, образу світу учнів 1–11 кл. засвідчила позитивний вплив цього процесу на здоров'я учнів, розвиток їхнього інтелекту, мотивацію навчання, формування ключових та предметних компетентностей. Це відображено в дослідженнях (докторських, кандидатських дисертацій з педагогіки, психології), у монографіях, програмах, підручниках, посібниках для учнів та вчителів (www.dovkillya.org.ua), зокрема відомих в Україні і поза межами праць розробників «Довкілля» [1; 2; 3].

Необхідність зцілення змісту освіти, зцілення свідомості, мислення молодих поколінь, зцілення душі дітей цілісною освітою доводять педагоги, психологи та медичні працівники. В. Ф. Базарний, д. мед. наук, внаслідок багаторічних досліджень впливу традиційної освіти на учнів прийшов до висновку, що «... замість технології формування вільної особистості і її головного потенціалу – цілісної волевої свідомості хтось вмів і мистецьки закладав у відтворення поколінь народу еталон особливого сорту “напівлюдини” з глибоко розчленованою і відстороненою від реальної дійсності, легко програмованою психікою, обезсиленою в своїй біологічній основі,

глибоко пасивної в соціальному плані, але нафаршированою відстороненими від життя формальними знаннями» [5].

Зараз особливо важливо спрямувати зміст освіти на стійкий розвиток людства, вітчизняного суспільства, кожної дитини зокрема, розвитку її природовідповідного інтелекту, формування її національної ментальності, здоров'я, головне – на формування життєствердного національного образу світу, а відтак – життєствердної моделі світу вітчизняного суспільства. На думку педагогів, які з 1990 р. працюють за моделлю «Довкілля», ця мета є досяжною.

Упродовж 1990–2014 рр. педагогами «Довкілля» – освіти для сталого розвитку суспільства – розроблені шляхи зцілення змісту освіти, обґрунтовані «випереджаючі організатори» знань для навчальних програм, основи діяльності учнів з моделювання цілісності знань з тем, розділів, технологія формування життєствердного образу світу, образу природи в підручниках для 1–11 кл., для дошкільників, навчально-методичне забезпечення перепідготовки вчителів для втілення в практику школи освіти для сталого розвитку суспільства. Навчально-методичне забезпечення загальної середньої освіти становить понад 50 номінацій, кожна з яких втілює заповіт українського Сократа: «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе». Підручники (1–11 кл.), посібники для учнів не мають аналогів у вітчизняній і світовій літературі. У 2014 р. модель освіти сталого розвитку «Довкілля» на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти» нагороджена золотою медаллю. У Нідерландах на розроблення, апробацію, впровадження нового підручника держава витрачає 3 млн євро. Нові вітчизняні підручники розроблені, апробовані на громадських засадах. Однак до дітей ці підручники з 2008 р. не допускаються.

У Державному стандарті (2004 р.) і в програмах, підручниках для реалізації його втілені деякі ідеї освіти сталого розвитку.

В «оновленому» стандарті освіти (2010, 2012), нових програмах ці ідеї ретельно вилучені. Зникли предмети «Довкілля», «Я і Україна», немає згадки про образ світу, образ природи, загальні закономірності природи. Педагоги, розробники моделі освіти «Довкілля» зверталися в численних листах, публікаціях до різних інстанцій (www.dovkillya.org.ua – новини).

Ми повторюємо звернення сотень учасників багатьох Всеукраїнських конференцій про надання можливості вчителям, батькам обирати підручники, які реалізують модель освіти сталого розвитку «Довкілля».

Висновок. Учасники конференції мають надію, що зміст загальноосвітньої школи України буде модернізований в напрямку його цілісності, формування в учнів життєствердного національного образу світу, природовідповідно високих рівнів інтелекту, високих рівнів соціальної зрілості, громадянської та наукової компетентності. З цією метою будуть використані напрацювання колективу розробників моделі освіти сталого розвитку «Довкілля». Відмічаємо, що праці, які подані в рубриці «Література» широко відомі у світі. Так, пошукова система Google на 23.05.2016 надає такі дані: на працю В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз. Образовательная модель «Логика природы» – 478 000 посилань; на працю В. Р. Ільченко «Реформування змісту освіти як національна проблема» – 185 000 посилань; на працю В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз «Модернизация содержания образования как национальная проблема» – 507 000 посилань.

Серед учасників конференції доктори наук, професори, відомі в країні педагоги, психологи, філософи – В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Г. Ф. Москалик, А. П. Самодрін,

О. І. Неживий, К. В. Сєдих, А. В. Степанюк, М. В. Гриньова, С. Г. Дудко, В. Ф. Мор-
гун, О. О. Буйдіна, А. Х. Ляшенко, В. С. Коваленко, Є. І. Кукуяшна, І. М. Бобер,
О. С. Гринюк, О. Г. Ільченко, І. М. Олійник.

Список використаних джерел

1. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования: книга для учителя / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М. : Народное образование. Школьные технологии, 2003. – 206 с.
2. Ільченко В. Р. Реформування змісту освіти як національна проблема. Педтехнологія «Довкілля». 15-річний досвід виконання стратегічних завдань реформування змісту освіти / В. Р. Ільченко. – Полтава : Довкілля-К, 2010.
3. Ильченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 3–8.
4. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
5. Базарный В. П. Главная опасность для цивилизации / В. П. Базарный // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. – 1998. – №9–10. – С. 157–165.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
7. Москалик Г. Ф. Філософська парадигма модернізації освіти в умовах інформаційно-комунікативного середовища : монографія / Г. Москалик. – Кременчук : Вид-во «Християнська Зоря», 2014. – С. 36–37, 201–202.

References

1. Ilchenko V. R. Obrazovatel'naya model «Logika prirodyi». Kontseptualnyie osnovyyi integratsii estestvennonauchnogo obrazovaniya: kniga dlya uchitelya / V. R. Ilchenko, K. J. Guz. – M. : Narodnoe obrazovanie. Shkolnyie tehnologii, 2003. – 206 s.
2. Ilchenko V. R. Reformuvannya zmistu osvity yak natsionalna problema. Pedtekhnohiiia «Dovkillia». 15-richnyi dosvid vykonannya stratehichnykh zavdan reformuvannya zmistu osvity / V. R. Ilchenko. – Poltava : Dovkillia-K, 2010.
3. Ilchenko V. R. Modernizatsiya sodержaniya obrazovaniya kak natsionalnaya problema / V. R. Ilchenko, K. J. Guz // Pedagogika. – 2011. – № 4. – S. 3–8.
4. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
5. Bazarnyy V. P. Glavnaya opasnost dlya tsivilizatsii / V. P. Bazarnyy // Narodnoe obrazovanie: Rossiyskiy obschestvenno-pedagogicheskiy jurnal. – 1998. – № 9–10. – S. 157–165.
6. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuзу: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
7. Moskalyk H. F. Filosofska paradyhma modernizatsii osvity v umovakh informatsiino-komunikatyvnoho seredovyshcha : monohrafiia / H. Moskalyk. – Kremenchuk : Vyd-vo «Khrystyianska Zoria», 2014. – S. 36–37, 201–202.

Ильченко В. Р., Гуз К. Ж.

ТОЛЬКО ОБРАЗОВАННЫЕ СВОБОДНЫЕ

Статья посвящена обсуждению содержания образования в общеобразовательной школе Украины, сравнению фактологического содержания образования современной и ожидаемой в результате реформирования школы. Коллектив разработчиков модели образования устойчивого развития «Довкілля» высказал свое видение содержания образования в аспекте потребностей личности ученика и общества, государства относительно целостности и фактологичности содержания образования, их влияния на формирование компетентностей ученика, будущее общества; по направлениям модернизации содержания образования.

Ключевые слова: «эффективное» и «справедливое» образование; интеграция содержания образования; жизнеутверждающий национальный образ мира; научная компетентность; жизнеутверждающая модель мира общества.

Ilchenko V. R., Huz K. Zh.

ONLY THE EDUCATED ARE FREE

This article is devoted to the discussion of educational content in the draft Concept of secondary school Ukraine, factual comparison of modern educational content and expected as a result of school reform. The team of developers model of education for sustainable development «Environment» expressed his vision of educational content in terms of the needs of the individual student and society, state and faktolohichnosti on the integrity of educational content, their influence on the formation of student competencies, the future of society; areas on the modernization of educational content.

Delegates hope that the content of secondary school Ukraine will be upgraded towards his integrity, development of students' life-affirming national image of the world, pryrodovidpovidno high intelligence, high levels of social maturity, civic and scientific competence. To this end, the team used time between design model of education for sustainable development «Environment». Notes that the work submitted in the category «Literature» is widely known in the world. So, Google to 23.05 provides the following information: the work Ilchenko VR, Goose KJ Obrazovatelnaya model «Logic Nature» – 478,000 references; to work VR Ilchenko «Reform of education content as a national problem» – 185,000 references; to work VR Ilchenko, KJ Goose «Modernization of Education CONTENT As natsyonalnaya problem» – 507,000 references.

Keywords: «effective» and «fair» education; integration of educational content; life-affirming national image of the world of students; academic competence; reassuring model of the world society.



Жабєєв Георгій Володимирович —

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Досвід викладацької роботи – більше 10 років; близько 50 наукових публікацій; відзначений почесними грамотами ВАТ «Укртелеком» (2003 р.), МОН України (2010 р.) та НАПН України (2012 р.); учасник міжнародних стажувань: Швеція (2006 р.), Польща (2008), Франція (2012-2013), Нідерланди (2015-2016). Коло наукових інтересів: ІКТ в освіті, електронне навчання, цифрові освітні ресурси, мультимедійне програмне забезпечення, неперервна освіта, дидактика.

e-mail: g.v.zhabiev@npu.edu.ua



Жабєєв Павел Володимирович —

Doctor of Philosophy (Ph.D.), Postdoctoral Fellow, Division of Cardiology, University of Alberta (Edmonton, Canada). Досвід викладацької роботи – більше 8 років, близько 30 наукових публікацій та 14 патентів України. Коло наукових інтересів: біофізика, фізіологія серцевих м'язів, мембранні потоки, іонні канали, математичне моделювання у медицині, електронне навчання, педагогічні технології тестування.

e-mail: pvzh@hotmail.com

УДК 37.013.75

ЦІЛЕСПРЯМОВАНЕ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНЯ В СЕРЕДОВИЩІ КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ: УКРАЇНСЬКА ВЕРСІЯ

У статті розглянуто підходи до трансформації класно-урочної системи Я. А. Коменського, що у перспективі можуть забезпечити максимальну ефективність та результативність вітчизняної системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Визначено шляхи гармонійного об'єднання восьми визначальних факторів, що забезпечать цілеспрямоване формування особистісного інтелекту учня в середовищі класно-урочної системи. У роботі показано можливість суттєвого розширення змісту і меж дії деяких дидактичних принципів із урахування інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних складових педагогічних технологій. Також проаналізовано приклади збалансованої організації перевернутого навчання та здійснено переоцінку наявних педагогічних інструментів автоматизації процесу оцінювання навчальних досягнень.

Ключові слова: дидактика; класно-урочна система; коуч; теорія множинності інтелектів; перевернуте навчання; компетенція; компетентність.

Постановка проблеми. Доцільність класно-урочної системи навчання та шляхи її застосування науково обґрунтував Я. А. Коменський (1592–1670) у фунда-

ментальній праці «Велика дидактика» (1632). Саме завдяки цій праці дидактика отримала статус науки. Більшість педагогічних положень Я. А. Коменського є актуальними й нині. Тому ця система організації структури та змісту навчання успішно застосовується вже як традиційна.

З позицій цієї статті автори першочерговим вважають відмітити наступні педагогічні погляди/принципи Я. А. Коменського [20, С. 256.2–257.1].

1. Універсальний паралелізм, тобто визнання спільності та активної взаємодії головних принципів, що керують природою, людиною і людською діяльністю. Природно, що усі педагогічні технології навчання і виховання та їх складові повинні це враховувати.

2. Вимоги до професії вчителя – «вище за неї нічого не може бути під сонцем». Тому до педагогічної праці Я. А. Коменський закликав допускати тільки найкращих особистостей.

Природно, з того часу виникали, розвивались і зникали різні варіанти перебудови класно-урочної системи навчання: від часткових до докорінних; від еволюційних до радикальних. Однак у подальшому будуть розглянуті лише ті, які, на наш погляд, безпосередньо стосуються мети зазначеного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творче поєднання принципу взаємного навчання, бази Белл-Ланкастерської системи з поглядами Я. А. Коменського на професію вчителя здійснила благодійна установа Teach First – генеральний директор Б. Вігдорц (*Brett Wigdortz*). Вони успішно реалізували програму підготовки нового покоління викладачів і директорів шкіл переважно для районів зі збіднілим населенням. Активну участь у підготовці вчителів (за магістерською програмою) здійснював Манчестерський інститут освіти (м. Манчестер, Велика Британія) [7].

Подібні програми [9; 13] активно впроваджуються і у США. Наразі не безпідставним вважається, що «педагогічний вибух» здійснить програма Teach For America (TFA) [4]. У Фінляндії ж впроваджується програма HundrED – 100-річна (!) програма вдосконалення 12-річної освіти [3]. Природно, що зацікавлений читач знайде й більш вражаючі приклади вдосконалення національних систем освіти, але всі «іноземні» варіанти, на нашу думку, базуються на наступних принципах.

1. Освітні програми, технології, педагогічні інновації, у яких не звертається увага на якість підготовки педагогічних кадрів та їх забезпечення, приречені на неефективність.

2. Кращих випускників педагогічних ВНЗ, насамперед, заохочують працювати саме у проблемних школах, місцевостях, районах тощо.

3. Безперервне підвищення рівня підготовки освітянських кадрів – база підвищення якості викладання і результатів навчання.

4. Навчати викладачів необхідно у педагогічному ВНЗ, але якомога частіше забезпечувати проведення ними занять саме в «проблемних» навчальних закладах.

5. Критичне мислення – ключова навичка педагога.

Для повноти картини дослідження вважаємо за необхідне навести ще декілька прикладів модернізації національних систем освіти.

Так, В. Співаковський, президент Міжнародної корпорації «Гранд» наводить деякі негативні приклади інвестування в освіту всесвітньо відомих особистостей – мільярдерів, філантропів [9; 13]:

- Білл Гейтс на створення «супершколи» (за його розумінням) витратив \$50 млн;
- Марк Цукерберг на створення унікальної (за його розумінням) школи в м. Пало-Альто (США) витратив \$100 млн;
- Ілон Маск створив школу для 20 дітей.

В усіх згаданих прикладах позитивного результату, м'яко кажучи, досягнуто не було. На наш погляд, це пов'язано із тим, що надто радикальні організаційні та/або надто теоретизовані зміни системи освіти «успішно» здійснили розрив зв'язків між минулим, сьогоденням і майбутнім.

До «перспективних» інновацій можна зарахувати і пілотний проект Л. Джобс, удови С. Джобса – засновника корпорації Apple. Проект «XQ Super School Project» Лорен Джобс – це конкурс на кращу школу для США із призовим фондом у \$50 млн [5].

З урахуванням досвіду життєвих циклів вищезгаданих проектів, спробуємо сформулювати рушійні фактори, які, на наш погляд, можуть забезпечити максимальну ефективність та результативність вітчизняної системи освіти на сучасному етапі її розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження – забезпечення цілеспрямованого формування особистісного інтелекту учня в середовищі класно-урочної системи Я. А. Коменського шляхом гармонійного об'єднання сформульованих нижче факторів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Фактор № 1. Інтегрування взаємодії викладачів різних навчальних предметів у реальному часі.

Метод інтегрування декількох навчальних предметів та/або окремих тем відомий ще з XIX ст. як фузіонізм (з латин. *fusio* – злиття).

Фактор № 2. Зміна програм підготовки викладачів. Для забезпечення «проривного ефекту» у навчанні в іноземних університетах (за В. Співаковським у США) [9; 13] вже вводять нову спеціальність «коучинг» (з англ. *coach* – організатор, тренер, адміністратор).

До його функцій зараховують проведення:

- уроків-кейсів – метод ситуативного навчання на конкретних, тематичних прикладах, ситуаціях;
- крос-дисциплінарних проектів, що інтегрують декілька предметів.

Це функції коуча базового рівня. Коуч вищого рівня – головний коуч навчального закладу – створює, впроваджує й адмініструє коуч-середовище, що забезпечує учню, студенту, викладачу можливість розкриття та реалізації як мінімум трьох іпостасей його індивідуальності:

- 1) свідоме уявлення учнем, студентом, викладачем існування певного рівня особистісного індивідуального таланту або одразу декількох талантів різного рівня;
- 2) володіння технологіями: «вміння вчитися, узагальнювати факти, явища, причини і наслідки», «оптимальна реалізація особистості індивідуально та/або у складі команди/колективу, у соціумі, що його оточує»;
- 3) вміння свідомо бачити витоки, причини і передбачати наслідки рішень, подальший їх розвиток – бачення розвитку ситуацій, рішень у нерозривному зв'язку сьогодення із минулим і майбутнім.

Фактор № 3. Орієнтація на збільшення кількості форм змагального навчання (*Competitive Learning*). Тобто надання переваги формам індивідуальної, командної (колективної) та індивідуально-командної конкуренції у навчальному середовищі.

Фактор № 4. Надання переваги застосуванню демократично-узагальнюючих форм зворотного зв'язку і оцінювання «Працює/Не працює», «Ефективне/Неефективне», «Результативне/Нерезультативне» за одночасного зменшення кількості категоричних форм зворотного зв'язку і оцінювання: «Так/Ні, третього не існує»; «Вірно/Невірно»; «Достатньо/Недостатньо»; «Переконливо/Непереконливо» тощо.

Фактор № 5. Орієнтація загальноосвітніх навчальних закладів не за професіями, а за кар'єрними кластерами – групами споріднених професій: аграрні, будівельні, ІТ-індустрія, технологічні, екологічні, медичні, сфера обслуговування, фінансові, юридичні тощо.

Основи подібного підходу закладені у Концепції створення «Школи майбутнього» [24]. Пропонується поділ процесу навчання на чотири потоки (майбутні кар'єрні кластери): *перший потік* навчання – спортивно-художньо-естетичний (СЕ); *другий потік* навчання – суспільно-гуманітарний (СГ); *третій потік* навчання – загальнотехнічний (ЗТ); *четвертий потік* навчання – вільний розвиток або індивідуально-пошукова школа (А).

Така варіативність траєкторій навчання вже фактично є чинною: випускник середньої школи вже зараз має право надсилати документи на вступ одночасно до декількох ВНЗ. Отже, вітчизняною освітою на законодавчому рівні фактично визнається принаймні потенційна наявність у абітурієнта не одного загального інтелекту певного рівня, а певної множини (низки) інтелектів різних рівнів.

Теорію множинності інтелектів (*Multiple Intelligences*) як альтернативу одному «загальному» інтелекту (*General Intelligence* або скорочено *g-factor*), який вимірюють за допомогою IQ-тестів, сформулював у 1983 р. психолог Говард Гарднер (США) [8, с. 415–416]. При цьому Г. Гарднер стверджує, що множинний інтелект:

- притаманний кожній людині від народження;
- визначає індивідуальний інтелектуальний профіль кожної людини (для нашого випадку – це учень, студент, викладач);
- складається щонайменше з восьми інтелектів, сім з яких є об'єктивно вимірюваними.

При цьому Г. Гарднер для кожного з семи видів множинного інтелекту запропонував верхню/найвищу планку шкали оцінювання успіху. На верхньому/найвищому щаблі цієї шкали він запропонував розташувати тих, хто досяг максимального професійного успіху. Це всесвітньо відомі у цьому виді діяльності вчені, політичні та громадські діячі, спортсмени тощо. Наприклад [10]:

- 1) логіко-математичний інтелект: С. Хокінг, І. Ньютон; М. Склодовська-Кюрі.
- 2) словесно-лінгвістичний інтелект: В. Шекспір, Е. Дікінсон, Х. Л. Борхес.
- 3) просторово-механістичний інтелект: Мікеланджело Буонарроті, Д. Т. О'Киф, Р. Б. Фуллер.
- 4) музичний інтелект: В. А. Моцарт; Д. Гершвін, Е. Фіцджеральд.
- 5) тілесно-кінестетичний інтелект: М. Уешиба, К. М. Клей (Мухаммед Алі), Ф. М. Олександр.
- 6) міжособистісно-соціальний інтелект: Н. Мандела, М. Ганді, королева Єлизавета І.

7) внутрішньо-особистісний інтелект (або самопізнання): В. Франкл, А. Г. Боякшу (мати Тереза).

Г. Гарднер також стверджує, що навмисно не згадав видатного італійця Л. да Вінчі, адже це яскравий приклад «універсальної людини» (з латин. *homo universalis*).

Фактор № 6. Активне впровадження у педагогічні технології моделі (концепції) «компетенція і компетентність – головні критерії (індикатори) оцінювання усіх учасників освітнього процесу».

Ця концепція висвітлена у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [11].

Концепція Стандарту у значній частині корелює із поняттям індивідуально-множинного інтелекту за Г. Гарднером. Однак, порівняно із його верхньою планкою, модель Стандарту є більш «практично-приземленою».

Сутність (концепція) моделі Стандарту ґрунтується на:

- засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів;
- базових поняттях: ключова компетенція та компетентність;
- поняттях предметна (галузева, кластерна) компетенція і компетентність: громадська, загальнокультурна, комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна, естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язберігаюча.

Значною мірою модель Стандарту [11] відповідає концепції «Практичний інтелект» Р. Стернберга – психолога, професора Оклахомського університету (США). При цьому Р. Стернберг не тільки розглядає практичний інтелект як сім первинних розумових здібностей людини, але й пропонує варіанти вимірювання їх рівнів за допомогою тестів [14, с.42-44]:

- 1) вербальне розуміння – тестами словникового запасу;
- 2) вербальна швидкість – тестами, які вимагають швидкого продукування слів;
- 3) числовий фактор – за допомогою арифметичних завдань, сформульованих у словесній формі;
- 4) просторова візуалізація – тестами, які вимагають розумового маніпулювання символами або геометричними фігурами (тілами);
- 5) пам'ять – тестом на відтворення по пам'яті слів або пропозицій, тестом парних асоціацій (співставлення імен, назв зі світлинами, картинками тощо);
- 6) умовивід – тестами, такими як аналогії або завершення числових рядів;
- 7) перцептивна швидкість – тестами, які вимагають швидкого розпізнавання символів, образів, фігур.

Однак у Стандарті, а також за Г. Гарднером і Р. Стернбергом, не створено інструментарії та методики вимірювання рівнів індивідуальних компетенцій і компетентності. Саме це, на наш погляд, пояснює повільне впровадження у практику достатньо прогресивної моделі оцінювання рівнів індивідуальних компетенцій і компетентності.

Фактор № 7. Збільшення числа нетрадиційних форм навчання. Розглянемо лише декілька еволюційних варіантів форм/технологій навчання, які поки що (!) зараховують до нетрадиційних, тобто таких, які суттєво або докорінно відрізняються від офіційних організаційних структур навчальних закладів, чинних навчальних програм, педагогічних технологій тощо.

1) Перерозподіл типів занять:

- зменшення кількості акроаматичних (з грец. *akroamaticos* – чутний, чутність), монологічних занять, лекцій, доповідей – лектор, доповідач говорить, а учень/студент лише слухає і/або записує, конспектує зміст лекції, доповіді [16, с. 18.2];

- збільшення кількості діалогічних (катехізисних і еротематичних) занять (наприклад, до складу монологічної схеми за планом лектора вводяться фрагменти «запитання \Leftrightarrow відповідь», «запитання \Leftrightarrow діалог, дискусія» або заняття будується як послідовність діалогів, дискусій).

Продовжуючи педагогічні традиції Я. А. Коменського, А. Дістервега, (1790–1866) – видатний німецький педагог-гуманіст, «вчитель німецьких вчителів», «внутрішній місіонер» сформулював низку дидактичних правил (афоризмів, максимів) для вчителя. Розглянемо лише два з них: «Вчи енергійно»; «Не квапся при вивченні основного» [12, с. 136–203].

З урахуванням більш пізніх педагогічних напрацювань, насамперед інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних складових педагогічних технологій [17; 18], з'явилася можливість суттєво розширити зміст і межі дії цих дидактичних правил А. Дістервега: «Вчи і вчись енергійно, активно, тут і зараз!»; «Не квапся при вивченні, усвідомленні та застосуванні основного (базового): аксіом, законів, ефектів, явищ, причин, наслідків, типових задач тощо».

2) Впровадження випереджувального (активно-діяльнісного способу/типу) навчання.

Викладач здійснює пропедевтичне викладання теми, наприклад, у вигляді ненав'язливих нагадувань, прикладів, асоціацій, аналогій, тез і тільки після цього здійснюється тематичне обговорення, тематична дискусія, виконуються завдання тощо.

Іноді обмежуються лише назвою теми заняття. Проте головним у випереджувальному навчанні є наступне.

По-перше, учень/студент самостійно, як максимум, вивчає зміст запропонованого заняття/лекції або, як мінімум, ознайомлюється з ним.

По-друге, лише після цього викладач у навчальному приміщенні або дистанційно організовує чи індивідуальні онлайн-опитування, чи декілька короточасних індивідуальних, індивідуально-командних обговорень базових тематичних положень, або виконання практичних (ситуативних, тематичних, домашніх) завдань, обговорення варіантів розв'язків, поглядів тощо.

По-третє, існує майже безліч варіантів організації та реалізації перевернутого навчання, ефективність яких, насамперед, залежить від збалансованості між рівнями педагогічного таланту/інтелекту викладача-ініціатора, його обґрунтованої сміливості та усвідомлення відповідальності за наслідки впливу запропонованого варіанту на учня/студента – кінцевий продукт цього варіанту навчання і виховання.

Розглянемо з цих позицій декілька прикладів збалансованої організації перевернутого/неформального навчання.

У США – це моделі перевернутого навчання (*Flipped Classroom*). «Піонерами» цієї технології навчання вважають викладачів А. Самсу (*A. Sams*) та Д. Бергмана (*D. Bergmann*) [22; 23; 26].

Однак на шляху впровадження технологій випереджувального навчання (активно-діяльнісного способу/типу навчання) вже достатньо чітко вимальовуються обмежувальні фактори (індикатори, правила): що і як можна і потрібно робити, а чого робити не рекомендується [1; 27].

3) Наведемо ще один приклад перевернутого навчання [21], який, на наш погляд, найбільш за все відповідає проблематиці цього дослідження.

Е. Мазур – перший лауреат премії Мінерви (2014) – запропонував педагогічну модель *peer instruction* (з англ. *peer* – одноліток та *instruction* – навчання): частина (!) традиційних акроаматичних лекцій замінюється попередньою самостійною підготовкою учнів, студентів, а обговорення, дискусія, розв’язування тематичних задач здійснюється у навчальному приміщенні.

Головна мета моделі не передача інформації студенту (він її вже отримав самостійно, під час виконання домашнього завдання), а допомога в її засвоєнні, опануванні. При цьому Е. Мазур запропонував (1997) покроковий алгоритм – *peer instruction*, який надав цій моделі конкретну форму:

Крок № 1: Викладач ставить питання.

Крок № 2: Обдумування. Встановлюється певний інтервал часу, до якого має бути виконано певне завдання.

Крок № 3: Опитування, розгляд декількох варіантів.

Крок № 4: Обговорення. Якщо більш 30 % студентів обрали правильну відповідь, викладач пропонує студентам, які діляться на пари-трійки, обміркувати варіанти відповідей, рішень. При цьому до складу пар-трійок обов’язково включається той, хто надав правильну відповідь.

Крок № 5: Повторне опитування.

Крок № 6: Пояснення. Викладач або один зі студентів (з тих, хто правильно відповів, виконав завдання) пояснює його групі, курсу.

На нашу думку, саме у п. 4 та п. 6 зосереджено найбільш значущу дидактичну зернину технології *peer instruction*.

Фактор № 8. Усвідомлення учнями, студентами, викладачами, батьками, всією педагогічною спільнотою фактів [6; 15; 19; 25], що:

- традиційні «стандартні» педагогічні тести, тобто тести, створені за дихотомічним алгоритмом «Так/Ні, третього не існує», зручні лише для автоматизації процесів оцінювання навчальних досягнень;

- наскрізне застосування подібних тестів привчає педагогічну спільноту до стандартного (некреативного) типу мислення і таким чином знижує рівень обсягу розуміння та практичного застосування знань, розуміння;

- доцільно переважну більшість тестових завдань і тестів здійснювати не як «точкове» встановлення рівня знань, а як створення тим, кого тестують, ствердно-аргументованого судження. Наприклад, за таким алгоритмом [18, 19]: «так, тому що (якщо і т. ін.) ...»; «ні, тому що (за умови того, що і т. ін.) ...».

Результати власних досліджень із зазначеної проблематики сформульовані та наведені у вигляді блок-схеми (рис. 1), яка описує варіант цілеспрямованого формування особистісного інтелекту учня в середовищі класно-урочної системи Я. А. Коменського.

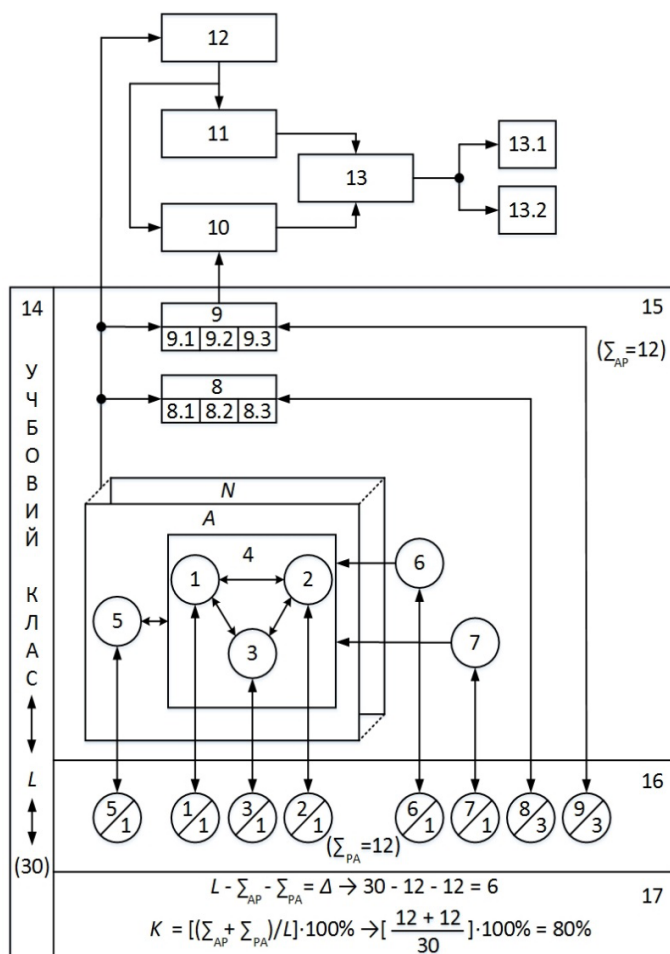


Рис. 1

Перелік складових алгоритму (рис. 1):

- 1 – доповідач;
- 2 – опонент доповідача;
- 3 – сократичний порадник – автор навідних запитань;
- 4 – базовий осередок тематичного спілкування (тематичної дискусії). Джерело первинної (тематичної) інформації $A \in \{1, N\}$, де A – тема заняття/семінару/колоквіуму; N – число подібних занять;
- 5 – адміністратор активізації базового осередку;
- 6, 7 – автори/ініціатори запитань, тестових завдань.
- 8 – група експертів – другий осередок тематичного спілкування. Функції: аналіз діяльності членів базового осередку за наперед обумовленими напрямками, тематичної, предметної орієнтації, термінології, культури дискусії тощо. Експерти – це, насамперед, учні цього навчального класу, цієї навчальної групи. Однак до групи експертів можуть бути залучені студенти-практиканти ВНЗ, відомі фахівці з певних

напрямів культури, мистецтва, техніки тощо. Таким чином, склад групи експертів визначається із урахуванням мети, змісту заняття, специфіки навчального закладу, наприклад його кластерної орієнтації:

8.1 – експерт-культуролог, фахівець з етики/етикету тощо;

8.2 – експерт-мовознавець, музикознавець, критик (театр, кіно) тощо;

8.3 – експерт з предметної термінології: педагогіка, правник (адвокат, прокурор, суддя), спорт (тренер, суддя) тощо;

9 – журі (третій осередок дискусійного спілкування):

9.1 – голова;

9.2 – секретар;

9.3 – член журі;

10 – алгоритм колегіального підсумкового оцінювання. Оцінювання здійснюється із урахуванням думок (оцінок) членів журі та головного адміністратора (коуча базового рівня);

11 – блок одноосібного (директивного) оцінювання головним адміністратором (коучем базового рівня);

12 – генеральний адміністратор (коуч базового рівня, «коуч-предметник»). Це може бути викладач, практикант, учень, студент;

13 – блок результатів оцінювання:

13.1 – відкрита форма оцінювання (результати, думки експертів, членів оприлюднюються);

13.2 – замкнена форма оцінювання (результати не оприлюднюються);

14 – навчальний клас (група, якщо це ВНЗ). Чисельність – L осіб, наприклад, 30 учнів/студентів;

15 – частина навчального класу, яка активно виконує завдання A . Чисельність

$$\sum_{AP} = 12 \text{ осіб};$$

16 – частина навчального класу, яка перебуває в активному резерві (резерв першого рівня) під час виконання завдання A . Їх чисельність (\sum_{PA}) становить 12 осіб:

$$\sum_{PA} = 12 \text{ осіб}.$$

Отже, якщо з 30 учнів (студентів) будуть активно задіяні лише 24 особи, рівень активної участі становитиме 80 %;

17 – резерв другого рівня (пасивний на цьому занятті) становить шість осіб:

$$\Delta = L - \sum_{AP} - \sum_{PA} \text{ Р } \Delta = 30 - 12 - 12 = 6 \text{ осіб}.$$

Це умовно пасивний резерв: жодному з 30 учнів невідомий алгоритм залучення до будь-якої ролі. Тому для кожного з 30 учнів/студентів існує майже 100 % вірогідності бути включеним до активної частини.

У результаті цього кожен з учасників такої технології проведення занять вимушений навіть після поверхневої підготовки до заняття декілька разів у декількох варіантах «вислуховувати» зміст теми.

При цьому бажає того індивідум чи ні, на ефективність запам'ятовування ним тематичної інформації, насамперед, впливає кількість повторень і проміжків часу між повтореннями – так звана «крива забування Еббінгауза» [2].

Цю залежність (закон) експериментально встановив (досліди проводилися у два етапи – 1879–1880 та 1883–1884) німецький психолог-експериментатор Г. Еббінгауз (1850–1909).

Висновки дослідження і перспективи подальшого розвитку у зазначеному напрямі. Таким чином, використання запропонованого авторського алгоритму разом із сучасними традиційними та нетрадиційними формами організації навчального процесу у ЗНЗ чи ВНЗ, на наш погляд, забезпечить можливість еволюційно трансформувати класно-урочну систему Я. А. Коменського, забезпечити цілеспрямоване формування особистісного інтелекту учня/студента і сприятиме зародженню та розвитку інших більш досконалих, більш актуальних освітніх інновацій, що створюють умови для підвищення ефективності та результативності системи вітчизняної та світової освіти.

Автори у найближчій перспективі вбачають впровадження, апробацію та розвиток запропонованої інновації у межах проекту «Школа майбутнього», і таким чином будуть намагатися збільшити тривалість її першого етапу напіврозпаду, удосконалюючи при цьому окремі компоненти своєї моделі.

Список використаних джерел

1. 7 Things You Should Know About Flipped Classrooms [Електронний ресурс] // EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), February 7, 2012. – Режим доступу: <https://library.educause.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>
2. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie / von Herm. Ebbinghaus. – Leipzig: Duncker u Humblot, 1885. IX. – 169 S.
3. HundrED [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://hundred.fi/en>
4. Teach For America (TFA) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teachforamerica.org/>
5. XQ. The Super School Project [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xqsuperschool.org/>
6. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2009. – 176 с.
7. «В хорошие школы не пробиться». Как Британия решает проблемы образования [Електронний ресурс] / Ю. Борта // Аргументы и факты AIF.RU, 19.02.2016. – Режим доступу: http://www.aif.ru/society/education/v_horoshie_shkoly_ne_probitya_kak_britaniya_reshaet_problemy_obrazovaniya
8. Введение в психологию : учебник для университетов / [Р. Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит и др.] ; под общ. ред. проф. В. Зинченко ; [пер. с англ. Н. Ю. Спониор, А. И. Назаров]. – 12-е изд. – М. : Тривола, 1999. – 729 с.
9. Вот это реформа образования! На предстоящие 100 лет [Електронний ресурс] / В. Спиваковский // ОБОЗРЕВАТЕЛЬ.UA, 21 апреля 2016. – Режим доступу: <http://obozrevatel.com/blogs/69182-vot-eto-reforma-obrazovaniya-na-predstoyaschie-100-let.htm>
10. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер [пер. с англ.]. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
11. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (чинний від 2011-23-11) [Електронний ресурс]. – К. : Кабінет міністрів України, 2011 (Постанова КМУ № 1392 від 23 листопада 2011 р.). – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
12. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения / сост. В. А. Ротенберг ; общ. ред. Е. Н. Медынского. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 374.

13. Дорогой Человеческий Капитал [Електронний ресурс] / В. Спиваковский // Site.ua, 16 січня 2016. – Режим доступу: <https://site.ua/vspivakovsky/2329/>
14. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учеб. пособ. / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
15. Жабєєв Г. В., Жабєєв П. В. Індивідуально-колективна технологія навчання в середовищі традиційної класно-урочної-предметної системи освіти (українська версія), 2016. – 10 с. (твір зареєстрований Державною службою інтелектуальної власності України 16.01.2016, № 65039).
16. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд., испр. и обновл. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
17. Пат. на корисну модель 33619 UA, МПК(2006) G09B 5/00 G09B 7/00 G09B 19/00 Комплекс засобів для забезпечення інтерактивного навчального процесу / В. П. Андрущенко, Г. В. Жабєєв, А. П. Кудін, О. С. Падалка ; заявник НПУ ім. М. П. Драгоманова. – № u200807488 ; заявл. 02.06.2008 ; опубл. 25.06.2008, Бюл. №12, 2008 р.
18. Пат. на корисну модель 56533 UA, МПК G09B 19/10 (2011.01) G09B 23/04 (2006.01) Демонстраційний пристрій для вивчення багатомірних зображень в інтерактивному інформаційно-комп'ютеризованому освітньому середовищі / В. П. Жабєєв, Г. В. Жабєєв, П. В. Жабєєв ; заявник Г. В. Жабєєв – № u201014153 ; заявл. 29.11.2010 ; опубл. 10.01.2011, Бюл. № 1, 2011 р.
19. Пат. на корисну модель 95694 UA, МПК(2014.01) G09B 5/00 G09B 19/00 Спосіб інтерактивного діалогового навчання, педагогічного тестування, атестування «Драгоманівський» / Г. В. Жабєєв, П. В. Жабєєв ; заявник Г. В. Жабєєв, П. В. Жабєєв – № u201410889 ; заявл. 06.10.2014 ; опубл. 25.12.2014, Бюл. № 24, 2014 р.
20. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
21. Первый кавалер Минервы [Електронний ресурс] / Б. Хайден // eRazvitie.org, 17.04.2015. – Режим доступу: http://erazvitie.org/article/pervyj_kavaler_minervy
22. Перевернутое обучение как одна из ключевых тенденций образовательных технологий современности : матеріали I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Інновації в бізнес-освіті» (Київ, 27 березня 2015 р.) [Електронний ресурс] / Портал конференцій кафедри стратегії підприємництва ДВНЗ «КНЕУ ім. Вадима Гетьмана». – К. : ДВНЗ «КНЕУ ім. Вадима Гетьмана», 2015. – Режим доступу: <http://conference.spkneu.org/2015/03/perevernute-navchannya-yak-odna-z-klyuchovih-tendentsij-osvitnih-tehnologij-suchasnosti/>
23. «Перевернутое обучение» информатике [Електронний ресурс] / А. Пилипчук, В. Ластовецкий, Е. Шестопалов // Освіта.ua, 02 вересня 2014. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/42677/>
24. Про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту «Школа майбутнього» [Електронний ресурс]. – К. : Міністерство освіти і науки України, наказ № 216 від 04 березня 2016 року. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5257->
25. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен [пер. с англ.]. – 2-е изд., испр. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
26. Технология смешанного обучения Flipped classroom [Електронний ресурс] / С. Яскевич // Электронное обучение в ВУЗе, 24 февраля 2014. – Режим доступу: <http://cdesbmt.blogspot.nl/2014/02/flipped-classroom-flipped-classroom-2000.html>

27. Топ-10 правил при переводе класса на новую методику – перевернутое обучение [Електронний ресурс] // Образование сегодня, 21.12.2012. – Режим доступу: <http://www.ed-today.ru/20-top-10-pravil-pri-perevode-klassa-na-novuyu-metodiku-perevjornutoe-obuchenie>

References

1. 7 Things You Should Know About Flipped Classrooms [Elektronnyi resurs] // EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), February 7, 2012. – Rezhym dostupu: <https://library.educause.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>
2. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie / von Herm. Ebbinghaus. – Leipzig: Duncker u Humblot, 1885. IX. – 169 S.
3. HundrED [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://hundred.fi/en>
4. Teach For America (TFA) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.teachforamerica.org/>
5. XQ. The Super School Project [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://xqsuperschool.org/>
6. Bulakh I. Je. Stvorjujemo jakisnyj test : navch. posib. / I. Je. Bulakh, M. R. Mrugha. – K. : Majster-klas, 2009. – 176 s.
7. «V horoshie shkoly ne probit'sja». Kak Britaniya reshaet problemy obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / J. Borta // Argumenty i fakty AIF.RU, 19.02.2016. – Rezhim dostupu: http://www.aif.ru/society/education/v_horoshie_shkoly_ne_probitsya_kak_britaniya_reshaet_problemy_obrazovaniya.
8. Vvedenie v psihologiju : uchebnik dlja universitetov / [R. L. Atkinson, R. S. Atkinson, Je. E. Smit i dr.] ; pod obshh. red. prof. V. Zinchenko ; [per. s angl. N. Ju. Spomior, A. I. Nazarov]. – 12-e izd. – M. : Trivola, 1999. – 729 s.
9. Vot jeto reforma obrazovaniya! Na predstojashhie 100 let [Elektronnyi resurs] / V. Spivakovskij // OBOZREVATEL".UA, 21 aprelja 2016. – Rezhim dostupu: <http://obozrevatel.com/blogs/69182-vot-eto-reforma-obrazovaniya-na-predstoyaschie-100-let.htm>
10. Gardner G. Struktura razuma: teorija mnozhestvennogo intellekta / G. Gardner [per. s angl.]. – M. : OOO «I.D. Vil'jame», 2007. – 512 s.
11. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity (Chynnyj vid 2011-23-11) [Elektronnyj resurs]. – K. : Kabinet ministriv Ukrainy, 2011 (Postanova KМУ N 1392 vid 23 lystopada 2011 r.). – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
12. Disterveg A. Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih uchitelej / A. Disterveg // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / sost. V. A. Rotenberg ; obshh. red. E. H. Medynskogo. – M. : Uchpedgiz, 1956. – S. 374.
13. Dorogoj Chelovecheskij Kapital [Elektronnyi resurs] / V. Spivakovskij // Site.ua, 16 sichnja 2016. – Rezhim dostupu: <https://site.ua/vspivakovsky/2329/>
14. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej : ucheb. posob. / V. N. Druzhinin. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2007. – 368 s.
15. Zhabieiev G. V., Zhabieiev P. V. Indyvidualjno-kolektyvna tekhnologhija navchannja v seredovyshhi tradycijnoji klasno-urochnoji-predmetnoji systemy osvity (ukrajinsjka versija), 2016. – 10 s. (tvir zarejestrovanyj Derzhavnoju sluzhboju intelektualnoji vlasnosti Ukrainy 16.01.2016, N 65039).

16. Logicheskij slovar'-spravochnik / N. I. Kondakov. – 2-e izd., ispr. i obnovl. – M. : Nauka, 1975. – 720 s.
17. Pat. na korysnu modelj 33619 UA, MPK(2006) G09B 5/00 G09B 7/00 G09B 19/00 Kompleks zasobiv dlja zabezpechennja interaktyvnogho navchaljnogho procesu / V. P. Andrushhenko, G. V. Zhabieiev, A. P. Kudin, O. S. Padalka ; zajavnyk NPU imeni M. P. Draghomanova. – N u200807488 ; zajavl. 02.06.2008 ; opubl. 25.06.2008, Bjul. N 12, 2008 r.
18. Pat. na korysnu modelj 56533 UA, MPK G09B 19/10 (2011.01) G09B 23/04 (2006.01) Demonstracijnyj prystrij dlja vyvchennja baghatomirnykh zobrazhenj v interaktyvnomu informacijno-komp'juteryzovanomu osvittjnomu seredovyshhi / V. P. Zhabieiev, G. V. Zhabieiev, P. V. Zhabieiev ; zajavnyk G. V. Zhabieiev. – N u201014153 ; zajavl. 29.11.2010 ; opubl. 10.01.2011, Bjul. N 1, 2011 r.
19. Pat. na korysnu modelj 95694 UA, MPK(2014.01) G09B 5/00 G09B 19/00 Sposib interaktyvnogho dialoghovogho navchannja, pedaghoghichnogho testuvannja, atestuvannja «Draghomanivsjkyj» / G. V. Zhabieiev, P. V. Zhabieiev ; zajavnyk G. V. Zhabieiev, P. V. Zhabieiev. – N u201410889 ; zajavl. 06.10.2014 ; opubl. 25.12.2014, Bjul. N 24, 2014 r.
20. Pedaghoghichnyj slovnyk / za red. dijsnogho chlena APN Ukrainy M. D. Jarmachenka. – K. : Pedaghoghichna dumka, 2001. – 516 s.
21. Pervyj kavalier Minervy [Elektronnyi resurs] / B. Hajden // eRazvitie.org, 17.04.2015. – Rezhim dostupu: http://erazvitie.org/article/pervyj_kavalier_minervy
22. Perevernutoe obuchenie kak odna yz ključevykh tendencyj obrazovatel'nykh tekhnologij sovremennosti : materialy I Mizhnarodnoi nauko-vo-praktyčnoj Internet-konferenciji «Innovacii v biznes-osviti» (Kyjiv, 27 bereznja 2015 roku) [Elektronnyi resurs] / Portal konferencij kafedry strategiji pidpryjemnyctva DVNZ «KNEU im. Vadyma Ghetjmana». – K. : DVNZ «KNEU im. Vadyma Ghetjmana», 2015. – Rezhym dostupu: <http://conference.spkneu.org/2015/03/perevernute-navchannya-yak-odna-z-ključovih-tendentsij-osvitnih-tehnologij-suchasnosti/>
23. «Perevernutoe obuchenie» informatike [Elektronnij resurs] / A. Pilipchuk, V. Lastoveckij, E. Shestopalov // Osvita.ua, 02 veresnja 2014. – Rezhim dostupu: <http://ru.osvita.ua/school/method/42677/>
24. Pro provedennja vseukrajinsjkogho eksperymentu z uprovadzhennja nauko-vo-pedaghoghichnogho proektu «Shkola majbutnjogho» [Elektronnyi resurs]. – K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, nakaz N 216 vid 04 bereznja 2016 roku. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5257->
25. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdenija, perspektivy / Dzhon Raven [per. s angl.]. – 2-e, izd. ispr. – M. : «Kogito-Centr», 2001. – 142 s.
26. Tehnologija smeshannogo obuchenija Flipped classroom [Elektronnij resurs] / S. Jaskevich // Jelektronnoe obuchenie v VUZe, 24 fevralja 2014. – Rezhim dostupu: <http://cdesbmt.blogspot.nl/2014/02/flipped-classroom-flipped-classroom-2000.html>
27. Top-10 pravil pri perevode klassa na novuju metodiku – perevjornutoe obuchenie [Elektronnij resurs] // Obrazovanie segodnja, 21.12.2012. – Rezhim dostupu: <http://www.ed-today.ru/20-top-10-pravil-pri-perevode-klassa-na-novuyu-metodiku-perevjornutoe-obuchenie>

Жабеев Г. В., Жабеев П. В.

**ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩЕГОСЯ В СРЕДЕ КЛАССНО-УРОЧНОЙ СИСТЕМЫ:
УКРАИНСКАЯ ВЕРСИЯ**

В статье рассмотрены подходы к трансформации классно-урочной системы Я. А. Коменского, которые в перспективе могут обеспечить максимальную эффективность и результативность отечественной системы образования на современном этапе ее развития. Определены пути гармоничного объединения восьми определяющих факторов, которые обеспечат целенаправленное формирование личностного интеллекта учащегося в среде классно-урочной системы.

В работе показана возможность существенного расширения содержания и границ действия некоторых дидактических принципов с учетом интенсивного развития информационно-коммуникационных составляющих педагогических технологий. Также проанализировано примеры сбалансированной организации перевернутого обучения и совершена переоценка существующих педагогических инструментов автоматизации процесса оценивания учебных достижений.

Ключевые слова: дидактика; классно-урочная система; коуч; теория множественности интеллектов; перевернутое обучение; компетенция; компетентность.

Zhabieiev G., Zhabieiev P.

**GOAL-DIRECTED FORMATION OF LEARNER'S PERSONAL
INTELLIGENCE AT THE CLASS-LESSON SYSTEM: UKRAINIAN EDITION.**

Transformation approaches for J. A. Comenius class-lesson system that subsequently can be used to ensure the maximum efficiency and effectiveness of the domestic educational system at the present stage of its development were reviewed in this article.

In addition, the main principles of modernization of the present educational system were formulated; and ways of harmonization of the eight determining factors that can be used to ensure the goal-directed formation of learner's personal intelligence at the class-lesson system were identified. Such as:

- the integrational interaction of teachers of different disciplines;
- the changes in the way of teacher training;
- the increasing of the number of individual, collective and individual-collective forms of competition in the learning environment;
- the domination of democratically-generalized forms over dogmatical forms of feedback and assessment of educational achievements;
- the orientation of training process to career clusters – groups of related professions (based on the theory of multiple intelligences);
- the active implementation of the model « knowledge and competence»;
- the increasing of the number of non-traditional forms of learning (competitive, advanced, flipped);
- the paradigm shift of pedagogical assessment - re-evaluation of existed pedagogical automation tools of educational achievements assessment.

At the same time, taking into account the intensive development of information and communication components of pedagogical technologies the possibility of a significant expansion of the content and action limits of few didactic principles were shown; as well as the examples of balanced organization of flipped learning were analyzed in the article.

Keywords: didactics; the class-lesson system; coach; theory of multiple intelligences; flipped classroom; knowledge; competence.



Талалай Юлія Олегівна —

аспірантка Інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, магістр за спеціальністю «Мова і література (англійська)», спеціаліст за спеціальністю «Мова і література (англійська, німецька)», мовний сертифікат (англійська): рівень C1 (Pearson Edexcel Level 2 Certificate in ESOL International (CEF C1)). Сфера наукових інтересів: лінгводидактика, навчання іноземних мов в умовах мультилінгвізму в країнах-членах ЄС. Автор 7 наукових праць.
e-mail: jutal@ukr.net

УДК 371(437):81`246.3

SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN EU MEMBERS COUNTRIES: COMMON AND DIFFERENT FEATURES

The phenomena and processes that accompany the process of European unification predetermined the necessity to reform the previous system of education and improve the skills of teachers in some countries of the European Union (EU). European integration requires convergence of educational systems both in terms of structural, substantive and methodological approaches. At this time, there was a need to increase the level of qualifications and the general training of the teaching staff in the Member States. The future of Europe will depend on the quality of education, its volume and level.

The purpose of the article is to describe the common features in the system of teachers' education in the Member States.

According to this goal, it is necessary to perform the following tasks:

- 1) to describe the requirements that apply to teachers of foreign languages in the Member States;
- 2) to highlight the differences in the system of teacher education in the Member States;
- 3) to cover the duration of training teachers of foreign languages in the Member States;
- 4) to describe the priority policies and objectives of teacher education in the Member States.

Despite the different qualifications, working conditions, the teacher in schools in the Member States have to meet the general requirements, such as:

1. A teacher should be a good expert on perfect knowledge and scientific culture, giving you not only transmit knowledge but also arouse interest and propensity of students to learning.
2. In his/her didactic work, teacher must skillfully use the latest technological advances, such as sources of new information and skills, and encourage students to use these technological advances in the educational process.
3. A teacher should advise the students and their parents professionally in complex conflict situations, such as choosing a career, etc.

4. Teachers should encourage their students to organize various activities in educational and cultural fields, such as regional youth programs.

5. Through the continuous and the comprehensive improvement, a teacher should remain the authority for students; have a positive impact on students.

6. Teachers should be open to changes in the scientific, technical, educational, social and cultural spheres.

7. A teacher should love their work.

Keywords: EU Member States; system of teachers' education; common requirements; foreign language teachers; duration of teaching and educational process; education and training program; priority tasks.

The problem setting. The events and processes that are connected with the process of uniting of Europe caused the necessity of the reformation of the educational system and the improvement of the pedagogical skills of teachers in some EU members countries.

The analysis of the researches on the scientific problem. The foreign and Ukrainian scientists have written much on the problem of education in the EU members countries: K.-B. Boeckmann, H.-J. Krumm, V. P. Kemin, M. P. Vynarchyk, T. V. Bodnarchuk. K.-B. Boeckmann [4], H.-J. Krumm analyzed the system of teaching a foreign language as the second or the third in Austria [6]. V. P. Kemin investigated the schooling system in Central, Eastern and South-Eastern parts of Europe [3]. M. P. Vynarchyk analyzed the system of a polycultural education in France [2]. T. V. Bodnarchuk researched the bilingual education in Austria [1]. The topicality of the researched problem consists in the analysis of the system of the pedagogical education of foreign language teachers in EU member countries.

The goal of the article is to characterize the common and different features of the system of a pedagogical education in EU members countries. The goal of the research requires the fulfillment of certain **tasks**:

1. To characterize certain demands for the foreign language teachers in EU members countries.

2. To single out the differences in the educational systems in EU members countries.

3. To elucidate the term of education for a foreign language teacher in EU.

4. To determine common priority policy and tasks of EU members countries in the system of a pedagogical education.

The main part. The European integration causes a certain unification of these educational systems in the structural as well as methodological aspects. Under such circumstances there grew the necessity to improve the level of the qualification and education of a pedagogical staff. The future of Europe depends upon the quality and level of education of the teachers. To improve the quality of education is not an easy task, though the pedagogical staff works in similar types of schools in EU members countries, the teachers have different qualifications, different working conditions and salaries etc. In spite of different qualifications and salaries, there are several common demands for the foreign language teachers in EU schools, for instance:

1. A teacher must be a good specialist with perfect knowledge, must know the history, culture, traditions of a certain country. A teacher's task is not only to teach but to evoke the interest and desire to learn among the pupils, to evoke the desire for self-learning as well.

2. In his teaching practice a teacher must use new technical achievements as the main sources of receiving new information. A teacher must also teach his students to use these modern technical achievements during the process of learning.

3. A teacher must be good at consulting parents and pupils in the conflict situations, in choosing the future career by pupils etc.

4. A teacher must inspire his pupils, he must organize and participate in different programmes on educational and cultural sphere (youth regional programmes).

5. A teacher must always be an authority to his pupils, constantly improving his teaching skills. A teacher must have a certain influence on his pupils.

6. A teacher must be open to changes in scientific, technical, pedagogical, social and cultural spheres.

7. A teacher must love his pupils and have some love of his work.

To correspond to the standards of a modern teacher, to fulfill the abovementioned demands, a teacher in EU countries must acknowledge the necessity of a constant learning, the necessity of the improvement of his professional skills [5]. One more important item of the educational policy in EU is the attempt to standardize, to unify the system of education of teachers.

Current educational systems in EU member countries are caused by economic, historical, national and demographic factors. The differences in educational systems in EU member countries are connected with some problems:

1. The process of teaching of a pedagogical staff: teachers graduate from different types of schools (high schools, secondary schools etc.).

2. The difference in the very term of education of teachers in different EU member countries.

3. Different amount of hours in the curriculum for the discipline “Methodology of Teaching”.

4. Different age of students who enter pedagogical universities, institutes etc.

5. Different educational programmes for teachers in EU member countries.

The differences concern some aspects of the system of pedagogical education in EU member countries [8]. In EU member countries future teachers finish different types of schools, graduate from different higher pedagogical schools. To become a teacher in a kindergarten one must graduate from a higher pedagogical school in Great Britain, Portugal, Germany, Belgium, France, Austria and Denmark. But in Greece, the Netherlands and Italy one must finish a secondary school (Level II) to become a teacher in a kindergarten. A pedagogical course must be included into the curriculum of a secondary school. In the Netherlands one-year practice is obligatory for future kindergarten teachers.

In the majority of EU member countries teachers of primary schools must graduate from higher schools. Greece, Spain and France are the exceptions: to become a teacher in a primary school one must graduate from university. Italy is the only EU member country where teachers of primary schools must finish a secondary school or three-, five-year pedagogical schools. To enter these three-, five-year pedagogical schools one must have 8 years of a compulsory education.

There are some differences in the system of a pedagogical education for secondary school teachers. In the majority of EU member countries to become a teacher of a professional school or technical school one must finish a higher professional school. The exceptions are Denmark and Luxemburg. In Denmark to become a teacher of a professional technical school one must have a five-year professional experience and also finish a pedagogical course. In Luxemburg teachers of professional technical schools must have a five-year professional practice and finish a three-year pedagogical studying.

A general secondary education does not require have any differentiated demands to teachers in EU member countries. The Netherlands is the exception. Teachers of

secondary schools must have a higher professional education. In France there has been made the attempt to standardize the system of a pedagogical education by introducing the obligatory demand for future teachers – to graduate from a pedagogical university (four years of studying are obligatory).

One more difference in the system of a pedagogical education consists in the very term of education. In Great Britain, France, Denmark, the Netherlands, Ireland, Italy and Germany 5 years of studying are obligatory. But in Luxemburg, Belgium, Spain and Portugal – 3 years of studying are obligatory, in Greece – from 2 to 4 years. To get a diploma of a teacher of all types of secondary schools one must study for 7 years in Luxemburg, in Denmark, Spain, France, the Netherlands and Germany – for 6 years, in Belgium, Greece and Portugal – for 5 years, in Great Britain, Ireland and Italy – for 4 years.

Less differences concern the very age of candidates for a teaching career who start a professional studying. At the age of 14–18 the process of studying begins in Italy (for future primary school teachers); at the age of 17–21 the process of studying begins in Ireland (for future primary school teachers); at the age of 18–20 the process of studying begins in Greece (for future primary school teachers); at the age of 18–21 in Portugal, Spain, Belgium; at the age of 18–22 in Great Britain, France, Greece, the Netherlands; at the age of 19–22 in Luxemburg; at the age of 19–23 in Denmark; at the age of 19–24 in Germany. To become a secondary school teacher the process of studying begins at the age of 17–21 in Ireland; at the age of 18–22 in Great Britain; at the age of 18–23 in Belgium, Greece, Portugal; at the age of 18–24 in France, Spain and the Netherlands; at the age of 19–25 in Germany, Denmark; at the age of 19–26 in Luxemburg [8].

Certain differences concern the programmes of studying of future pedagogues. During the process of studying great attention is paid to a practical training (for future secondary school teachers). This kind of practical studying is practiced in Ireland, Denmark, the Netherlands, Belgium, Italy, Austria, Great Britain, Luxemburg and Portugal. But in France, Greece, Spain and Germany the reform of the educational system was made and as a result of this reform future secondary school teachers must study at pedagogical universities.

Future teachers of primary classes in secondary schools have some practical training during 1 term up to 4 terms in Belgium, Denmark, Spain, the Netherlands, Germany, Greece, Ireland, Luxemburg, Portugal and Italy.

The process of training teachers of senior pupils in secondary schools In EU member countries is based on different principles – as a rule, after 4 years of studying in the university, future teachers practice their skills working at schools for 6–18 months. The process of studying and special upgrade qualification courses are organized for teachers during the whole period of their professional activity: the seminars, the courses, the laboratory classes. In other words – that is the system of training during the whole period of a professional pedagogical career. This form of a special upgrade qualification is not obligatory (except of Finland) but very popular in Portugal, France, Italy and Germany. French teachers improve their skills by having some language courses abroad. In Portugal a teacher who takes part in the process of a professional growth may obtain a higher pedagogical grade. In Greece special TV courses are elaborated to improve pedagogical skills of teachers. Greece is the only country among EU members countries where this kind of form upgrading pedagogical qualification is used. In Denmark and Ireland special courses are recommended to teachers who are in search of their jobs [7].

Conclusions. Having analyzed the system of a pedagogical education in EU members countries in particular – the process of teacher s' training, we come to the following conclusion: there are no common , unificated programmes for teachers' training.

The differences in the system of a pedagogical training can be explained by the following fact: a national system of a pedagogical training is the reflection of certain social, economic, cultural demands of the population in this or that EU member country. Each country has its own traditions, methods of teaching which have been used for a certain period of time. Our point of view is the following: it is necessary to unify the term of teachers' training, the programmes taking into account a cultural identity of each EU member country.

Common priority policy and tasks of EU members countries in the system of a pedagogical education are the following:

1. To improve the system of primary school teachers education by increasing the term of a professional training.
2. To develop the professional skills of teachers by obtaining language certificates, different awards.
3. To increase the amount of teachers' salary.
4. To help teachers to requalify their diploma in case this necessity happens due to some demographic changes in a certain region.
5. To make the process of studying affordable for everyone who has the desire to study.

One more common characteristics in the system of a pedagogical education in all EU member countries is the following: the system of upgrading qualification courses must be changed. All educational institutions must aim at the formation of a new intellectual personality of future teachers. During the integration processes not only the duties of teachers change but a new experience in the sphere of cooperation is obtained. Owing to politicians, parents and even pupils on the one hand, teachers have the chance to enrich their experience. On the other hand, teachers' duty is to develop the interests and skills of pupils. Teachers in European Union must unite their efforts to form the basis of pedagogical knowledge and skills. The tempo and quality of the integration processes in EU depend on the development of the national educational systems.

Список використаних джерел

1. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 pp.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Вікторівна Боднарчук. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
2. Винарчик М. П. Полікультурне виховання у контексті білінгвальної освіти / М. П. Винарчик // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. / Редкол. : Т. Біленко (головний редактор), М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 19. – С. 104–113.
3. Кемінь В. П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 pp.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кемінь Володимир Петрович ; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1997. – 361 с.
4. Boeckmann K.-B. Sprachen der Bildung statt 'Deutsch als Zweitsprache' / K.-B. Boeckmann // ÖdaF-Mitteilungen. – 2009. – № 2. – S. 16–28.
5. Dziwulak D. Nowy model nauczyciela, [w:] Systemy szkolne Unii Europejskiej, Warszawa 1997, s. 143–144.
6. Krumm H.-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen / H.-J. Krumm. – In: B. Hufeisen, M. Lutjeharms (eds): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. – 2005. – S. 27–36.
7. Kupisiewicz Cz Tendencje rozwojowe edukacji a kształcenie nauczycieli, [w:] Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów, Warszawa 1999, s. 176–177.

8. Pachocinski R. Kształcenie wstępne nauczycieli, [w:] Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Warszawa 1994, s. 65–85.

References

1. Bodnarchuk T. V. Rozvytok bilinhvalnoi osvity v Avstrii (1945–2010 rr.) : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / T. V. Bodnarchuk. – Khmelnytskyi, 2012. – 20 s.
2. Vynarchyk M. P. Polikulturene vykhovannia u konteksti bilinhvalnoi osvity / M. P. Vynarchyk // Liudynoznavchi studii : zb. nauk. pr. / redkol. : T. Bilenko (holovnyi redaktor), M. Chepil ta in. – Drohobych : Red.-vyd. viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2009. – Vyp. 19. – S. 104–113.
3. Kemin V. P. Ukrainske shkilnytstvo u krainakh Tsentralnoi, Skhidnoi ta Pivdenno-Skhidnoi Yevropy (1918–1996 rr.) : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Kemin Volodymyr Petrovych ; Kyivskyi derzh. lnhvistychnyi un-t. – K., 1997. – 361 s.
4. Boeckmann K.-B. Sprachen der Bildung statt 'Deutsch als Zweitsprache' / K.-B. Boeckmann // ÖdaF-Mitteilungen. – 2009. – № 2. – S. 16–28.
5. Dziewulak D. Nowy model nauczyciela, [w:] Systemy szkolne Unii Europejskiej, Warszawa 1997, s. 143–144.
6. Krumm H.-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen / H.-J. Krumm. – In: B. Hufeisen, M. Lutjeharms (eds): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. – 2005. – S. 27–36.
7. Kupisiewicz Cz. Tendencje rozwojowe edukacji a kształcenie nauczycieli, [w:] Rzecz o kształceniu. Wybor rozpraw i artykułow, Warszawa 1999, s. 176–177.
8. Pachocinski R. Kształcenie wstępne nauczycieli, [w:] Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Warszawa 1994, s. 65–85.

Талалій Ю. О.

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ-ЧЛЕНАХ ЄС: СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статті аналізуються спільні та відмінні характеристики в системі педагогічної освіти в країнах-членах ЄС. Описано загальні вимоги до підготовки вчителів іноземної мови в країнах-членах ЄС; охарактеризовано відмінності в системі підготовки вчителів іноземної мови в країнах-членах ЄС; аналізується тривалість підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: країни-члени ЄС, система педагогічної підготовки, загальні вимоги, вчитель іноземної мови, тривалість підготовки вчителя.

Талалай Ю. О.

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ-ЧЛЕНАХ ЕС: ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье анализируются общие и отличительные характеристики в системе педагогического образования в странах-членах ЕС. Описано общие требования к подготовке учителя иностранного языка в странах-членах ЕС; охарактеризованы отличия в системе подготовки учителей иностранного языка в странах-членах ЕС; анализируется длительность подготовки учителя иностранного языка.

Ключевые слова: страны-члены ЕС; система педагогической подготовки; общие требования; учитель иностранного языка; длительность подготовки учителя.



Куліненко Лілія Борисівна –

доктор філософських наук (2013 р.), професор (2015 р.). З 1991 р. по теперішній час працює в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті на посаді професора кафедри технологічної та професійної освіти та загальнотехнічних дисциплін ІДГУ.

Галузь наукових інтересів: формування готовності старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії типу «людина–техніка» в процесі навчально-виховної роботи; психолого-педагогічні основи системи профорієнтаційної роботи в сучасній загальноосвітній школі; педагогічні умови оптимізації професійних мотивів технологічних професій у старшокласників; педагогічні засади розвитку тех-

нічної творчості у шкільній профорієнтаційній діяльності; праксеологічний вимір модернізації вищої педагогічної освіти.

Авторка та упорядник наукових праць та статей, серед яких: 2 монографії, 6 посібників, понад 60 наукових статей у фахових вітчизняних та міжнародних виданнях.
E-mail: Lilik45@mail.ru

УДК 37.014.544

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПЛАНУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ І СИНЕРГІЗМ НАВЧАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

У статті розглянуто проблему навчання майбутніх учителів. Виокремлюється потреба застосування компетентісного підходу до планування результатів навчання та елементів синергетичного підходу до навчання і його активізації. На прикладах педагогічних дій і міжпредметності навчання виявлено синергетичність їх впливу на результати навчально-виховного процесу, показано необхідність використання зазначених факторів під час його планування, особливо в контексті підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: синергетика; компетентісний підхід; міждисциплінарність; педагогічний вплив; майбутній учитель.

Постановка проблеми. На думку В. Кременя, висловлену ще на початку реформування освіти України, нині суспільство вимагає формування особистості вчителя спроможного бути «людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує і динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної людини. Формувати готовність учителя до цілісного вивчення дитини і готовність, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати системний розвиток дитини, системне бачення нею світу, готовність органічно поєднувати навчальний і виховний процес» [4, с. 4]. Поняття єдності світу, єдності та системності наукових знань і необхідності саме такого підходу до навчання розкрито у роботах В. Андрущенка, С. Гончаренка, Я. Лернера, О. Савченко, М. Ярмаченка. Єдність світу та системність

наукових знань про нього вказують на те, що й особистісна система знань, яка, разом з результатами цілеспрямованого виховання, є підґрунтям компетентностей особи, найбільш ефективно може бути сформована шляхом застосування у навчанні настільки ж системних і різнобічних педагогічних впливів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний педагог здійснює в школі культурологічну, соціально-психологічну, розвивальну, дослідницьку, проєктивну функції, створює умови, що забезпечують моральний і духовний розвиток учнів. Підготовка студентів – майбутніх педагогів – до реалізації ними провідних професійних функцій відбувається у процесі навчання, мета якого до останнього часу відображалась в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) фахівця. У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» подано формулювання: «уміння (skills): здатність до застосування знань і розуміння для виконання завдань та розв'язання проблем. Уміння бувають когнітивними (інтелектуально-творчими) на підставі логічного, інтуїтивного, творчого мислення або практичними – на основі спритності, майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів» [5, с. 63–64]. Суттєве збільшення обсягу знань людства впродовж останніх декількох десятиліть робить нині неможливим екстенсивний підхід до планування результатів навчання, його побудови на предметних засадах, що змушує збільшувати кількість предметів у школі, навчальних дисциплін, курсів – у вищому навчальному закладі. Хиби екстенсивної побудови процесу навчання підтверджується тим, що навіть за максимально можливого засвоєння змісту навчання кожного предмета (дисципліни) студент не завжди сприймає його як необхідний складник майбутньої професійної діяльності. У процесі переходу до планування результатів і процесу навчання на засадах компетентнісного підходу виникає проблема доповнення знаннєвого та діяльнісного компонентів ОКХ складниками, які б надавали можливість формувати й оцінювати готовність майбутнього учителя до ефективної професійної діяльності, його компетентність як фахівця і як людини, яка має стати взірцем для суб'єктів навчання – школярів. Вирішення зазначеної проблеми можна знайти на шляху поєднання знаннєвого, діяльнісного й емоційного складників підготовки, застосування синергетичного підходу до проектування змісту та форм підготовки майбутніх учителів. Психодідактичні особливості, які виявляються на кожному ступені навчання у вищому педагогічному навчальному закладі (ВПНЗ), визначаються, з одного боку, особливостями суб'єктів навчання, з іншого – прикладною значущістю знань, умінь та навичок, які мають набути студенти. Метою навчання вчителів є формування не лише предметних компетентностей, але й ключових, які згодом дадуть їм можливість підвищувати свою професійну компетентність. Як важливе завдання нині можна виокремити й формування інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової, що забезпечує новий рівень сприймання студентами навколишнього світу, надбань суспільства, зокрема у галузі культури та мистецтва.

Теорії єдності всього суцього, того, що існує незалежно від нашої свідомості, але зазнає її впливу, нині набули нового значення. Якщо у 1950-х рр. синергетика вважалась породження «чужого» стилю мислення, а деякі роботи В. І. Вернадського трактувалися лише як елементи художнього слова у науці, то нині розвиток засобів діяльності надав кожній людині шанс здійснити вибір – посприяти знищенню себе як біологічного виду або відмовитися від надмірного споживання деяких матеріальних благ, надавши тим самим доступ до них усьому людству.

У діалектиці механізм розвитку відображений у законах переходу кількості в якість та заперечення заперечення. У синергетиці перехід кількості в якість відображається законом настання фазового переходу при досягненні системою стану найменшої стійкості – точки біфуркації. У цій точці рівновага між прагненням системи до максимальної стійкості і до порушення цієї стійкості є найменш стійкою. У дидактичному контексті це можна прирівняти до відомого феномену «ага переживання», результатом якого стає сприйняття знання, процес, який за своєю ефективністю може бути порівняним з імпринтингом.

Необхідність формування в людини не набору вузькоспеціальних (предметних) знань, а знань системних, які пов'язують між собою знання, уміння і навички з різних галузей науки і техніки, які є основою ключових компетентностей, не є абсолютно новою. Вона відображалась у різні часи у навчанні з використанням методу проєктів Дж. Дьюї, декларуванні принципів трудової політехнічної школи у Радянському Союзі. Найбільшою гостротою проблема необхідності дотримання принципів системності знань шляхом не просто систематичності навчання, але й формування нової, більш системної та загальної якості – системи компетентностей як предметних, так і ключових – набула саме зараз.

Синергізм впливу на свідомість особи, яка є суб'єктом навчання і виховання у ВПНЗ, навчальних впливів, заснованих на матеріалі досить далеких на перший погляд навчальних дисциплін (інформатика і музичне мистецтво), може зумовлювати зазначений ефект. Організацію подібних навчальних впливів описано науковцем І. Регейло на прикладі використання матеріалів про всесвітньо відомого українського кінооператора і фотографа Данила Демуцького для актуалізації навчання кодування і пошуку в Інтернеті. Авторка пропонує на уроках інформатики використовувати розповідь про те, як Данило Порфирівич познайомився зі своєю майбутньою дружиною, зробив її художній фотопортрет і попросив написати на звороті світлини декілька слів для нього. Вона написала ноти, а Д. П. Демуцький одразу ж розпізнав мелодію ... Подробиці історії, у т. ч. копію автографа, пропонується знайти в Інтернеті [7].

Найкращим прикладом застосування комплексних навчальних завдань з міжпредметним змістом може бути виконання навчального проєкту в школі, пошуково-дослідної роботи – у ВПНЗ. Особливо ефективними такі навчальні впливи стають тоді, коли студент «занурюється» в діяльність, подібну до майбутньої професійної, що змушує його проєктувати навчальні впливи, з використанням яких навчали його, на навчальні впливи, які він має спроектувати, застосувати, переконатися в їх ефективності (або недоцільності застосування на певному етапі навчання). Результати аналізу досвіду проведення педагогічної практики однозначно вказують на те, що особливу роль в покращенні фахової підготовки нині відіграє метод проєктів. У процесі виконання проєкту в суб'єкта навчання (студента) розвиваються операції мислення, навички пошуку інформації, аналізу, експериментування, ухвалення рішень, самостійної та групової роботи [6]. З огляду на те, що виконання навчального проєкту студентами під час проведення педагогічної практики відбувається на конкретному матеріалі, в умовах, наближених до реальної професійної діяльності, таким чином формуються елементи професійної компетентності [3]. Психологічним підкріпленням на цьому етапі навчання має стати ситуація успіху, виникнення якої керівник практики має спланувати. Багаторічний досвід результатів педагогічної практики дає підставу стверджувати, що навіть написання плану проведення уроку (якщо воно виконується практикантом самостійно, з урахуванням результатів психолого-педагогічного аналізу

особливостей навчальної групи) вимагає від виконавця актуалізації знань з різних галузей, а дидактично обґрунтована постановка завдання і доведення до практиканта вимог до створеного ним плану [3] робить цю педагогічну дію синергетичною.

Яскравий приклад вияву синергетики педагогічних дій як елементів інтегральної освітньої технології подає визначний педагог сучасності І. А. Зязюн, аналізуючи діяльність педагога як багатокомпонентний процес [1]. Кожен, хто хоч раз слухав лекцію Івана Андрійовича, відчував на собі чари його *мисленнєвого, поведінкового і почуттєвого* впливів на особистість слухача. Здатність до генерування таких педагогічних впливів, заснованих на надзвичайно високій професійній компетентності, вчений вважав надзвичайно важливою складовою педагогічної майстерності [2, с. 326].

Виклад основного матеріалу. Викладене вище і аналіз інших прикладів з результатів наукових досліджень і педагогічної практики, надає підставу стверджувати, що будь-який успішний (такий, результатом якого є досягнення поставленої мети навчання і виховання) навчально-виховний процес є доцільно організованою, дидактично обґрунтованою і професійно відтвореною сукупністю (послідовністю) педагогічних впливів. Синергізм зазначених впливів однозначно і необхідно виявляється у суттєвому покращенні результатів навчання і виховання за умов надання суб'єкту навчання можливості вибору індивідуального плану навчання.

Уведення до інваріантної частини навчального плану початкової школи предмета інформатика ставить перед учителями, методистами і науковцями, які безпосередньо займаються дослідженням методики навчання інформатики, нові непрості задачі. Особливості навчання в початковій школі полягають у тому, що впродовж навчання відбувається суттєва зміна сприйняття суб'єктами навчання навколишнього світу. Цей період є важливим для усвідомлення дитиною свого місця в суспільстві, тому навчання обов'язково має виховувати, формувати в дитини риси громадянина, закладати основи її життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Спрощує завдання те, що інформаційні технології мають застосування в багатьох галузях науки, суспільно значущій продуктивній діяльності, вивченні інших навчальних предметів. Об'єктом вивчення інформатики є інформатичні процеси, які є обов'язковими складниками діяльності суб'єкта навчання. Процеси пошуку, опрацювання, зберігання, передавання відомостей є видами діяльності, які учень (учениця) постійно виконує у процесі навчання кожного предмета, тому предметні інформатичні компетентності в цьому випадку є складником і основою ключових компетентностей. Зазначене надає можливість використання в якості об'єктів перетворювальної діяльності відомостей з різних галузей науки і культури, поданих у формі навчальних задач, розв'язування яких потребуватиме застосування знань, умінь та навичок, набутих як у процесі навчання інформатики, так і в процесі навчання інших предметів. Такі навчальні задачі, як і спосіб навчання, заснований на їх застосуванні, за більшістю трактувань зараховують до трансдисциплінарних, міжпредметних. Накопичення досвіду розв'язування таких задач за законами синергетики підводить суб'єкт навчання до точки сингулярності, накопичений досвід асимілюється та переходить у нову якість – ключову компетентність.

Навчання формування навчальних впливів, планування навчальної діяльності учителя як спеціальним чином спланованої цілеспрямованої системи педагогічних дій також може здійснюватися з урахуванням законів синергетики. Відчути на собі ефект такої системи студент має таким чином, щоб бути здатним до її довільного відтворення у процесі

професійної діяльності. Досягти зазначеного ефекту досить просто, якщо у процесі підготовки до проведення педагогічної практики актуалізувати необхідні знання, проконтролювати написання студентом планів уроків різних типів – від звичайного комбінованого уроку до інтегрованого уроку, уроку-казки тощо. Як свідчить досвід, значний ефект дає поєднання мисленнєвого, поведінкового та почуттєвого впливів учителя, педагогічно доцільного і дидактично обґрунтованого застосування засобів інформаційних технологій – мультимедіа, мережних засобів. Моделювання педагогічної дії у процесі такої, на перший погляд, рутинної, діяльності як написання конспекту уроку має бути обов'язковим компонентом. Великий ефект у цьому сенсі має групове обговорення всіх етапів – від формулювання мети як триєдиного комплексу цілей і її конкретизації для певного контексту до планування часу.

Цікавим для студентів може бути пошук відповіді не лише на запитання «Як реалізувати розвивальну (навчальну, виховну) мету?» тощо, а й на запитання «Яка мета може бути досягнута шляхом застосування певного прийому», задане в конкретному контексті. Безумовний ефект на цьому етапі дають групові форми роботи – тренінгові методики (техніки типу «ажурна пилка», «капельюшки де Бонго» тощо) [3; 8].

Синергізм правильно спланованої та зреалізованої навчальної діяльності, спрямованої на формування компетентностей, які є основою професійної готовності, виявляється в тому, що студент отримує знання «як це зробити», уміння виконати заплановане, а головне – у нього формується ставлення до планування (написання конспекту уроку – обов'язкового етапу підготовки вчителя до виконання фахової діяльності, яке саме по собі також є педагогічною діяльністю) не як до нудної та непотрібної роботи, а як до першого етапу професійної самореалізації.

Як будувати і коли застосовувати подібні інноваційні педагогічні впливи – справа вибору вчителя, але студент вже на етапі свого навчання у ВПНЗ обов'язково має отримати подібний особистий досвід, у нього має бути сформоване відповідне ставлення до процесу підготовки до уроку не як до рутинного написання тексту, який нікому не потрібний, а як до пошукової й прогностичної діяльності, результати якої відображаються в конспекті уроку (позаурочного заходу).

Висновки. Використання елементів синергетичного підходу до формування навчальних впливів не лише можливе, але й, за правильної його реалізації, забезпечує:

- а) покращення результатів навчання, яке зумовлюється вправлінням у застосуванні предметних знань для розв'язання задач з інших галузей знання;
- б) підвищення мотивації навчання, яка зумовлюється добром цікавих, іноді парадоксальних, фактів, виявленням учнем особистісно важливих застосувань навчального матеріалу у повсякденному житті, життєво важливих ситуаціях тощо;
- в) емоційне підкріплення мотивації навчальної діяльності, створення підстав для «ага переживання»;
- г) створення надпредметних асоціативних зв'язків, наявність яких необхідна не лише для формування стійких системних знань, але й ключових компетентностей, зокрема компетентностей з основ наук;
- д) суттєве посилення виховних впливів, спрямованих на формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. Педагогічна дія вчителя в умовах інтегральної освітньої технології [Електронний ресурс] / І. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 3. – Режим доступу: http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202010_3.pdf
2. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр.; укр.-пол. [щорічник] / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова; К., 1999. – Вип. 1. – С. 323–332.
3. Компетентність майбутнього педагога / Л. Куліненко // Політологічний вісник : зб. наук. пр. – К. : ІНТАС, 2013. – Вип. 70. – С. 192–199.
4. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 3–11.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / М-во освіти і науки України, НАПН України ; [авт.-укл. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш та ін.]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
6. Педагогічна практика: компетентнісний підхід / Л. Куліненко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 1. – С. 63–68.
7. Регейло І. Ю. Міжпредметні зв'язки у навчанні інформатики і синергізм педагогічних впливів / І. Ю. Регейло // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 15. – С. 198–203.
8. Тренінги та технологія їх проведення [Електронний ресурс] / Л. Калініна, Л. Карташова, В. Лапінський // Особистий сайт В. Лапінського. – Режим доступу: <http://vlapinsky.at.ua/publ/1-1-0-2>

References

1. Ziazun I. Pedagogichna diia vchytelia v umovakh intehralnoi osvitnoi tekhnolohii [Elektronnyi resurs] / I. Ziazun // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. – 2010. – No 3. – Rezhym dostupu: http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202010_3.pdf
2. Ziazun I. A. Liudyna v konteksti humanitarnoi filosofii / I. Zaziun // Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia : pol.-ukr.; ukr.-pol. [shchorichnyk] / za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziona, N. Nychkalo. – Chensstokhova; K., 1999. – Vyp. 1. – S. 323–332.
3. Kompetentnist maibutnoho pedahoha / L. Kulinenko // Politolohichnyi visnyk : zb. nauk. pr. – K. : INTAS, 2013. – Vyp. 70. – S. 192–199.
4. Kremen V. Pidhotovka vchytelia v umovakh perekhodu zahalnoosvitnoi shkoly na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia // Vyshcha shkola. – 2003. – No 1. – S. 3–11.
5. Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita / M-vo osvity i nauky Ukrainy, NAPN Ukrainy ; [avt.-ukl. : I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash ta in.]. – K. : Pleiady, 2011. – 100 s.
6. Pedahohichna praktyka: kompetentnisnyi pidkhid / L. Kulinenko // Vyshcha osvita Ukrainy. Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys / [hol. red. V. P. Andrushchenko]. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – No 1. – S. 63–68.
7. Reheilo I. Yu. Mizhpredmetni zviazky u navchanni informatyky i synerhizm pedahohichnykh vplyviv / I. Yu. Reheilo // Informatsiini tekhnolohii v osviti. – 2013. – No 15. – S. 198–203.
8. Treninhy ta tekhnolohiia yikh provedennia [Elektronnyi resurs] / L. Kalinina, L. Kartashova, V. Lapinskyi // Osobystyi sait V. Lapinskoho. – Rezhym dostupu: <http://vlapinsky.at.ua/publ/1-1-0-2>

Кулиненко Л. Б.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И СИНЕРГИЗМ ОБУЧАЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

В статье рассмотрена проблема обучения будущих учителей. Выделена необходимость применения компетентностного подхода к планированию результатов обучения и элементов синергетического подхода к обучению и его активизации.

Использование элементов синергетического подхода в формировании учебных влияний не только возможно, но и, при правильной его реализации, обеспечивает:

- а) улучшение результатов учебно-воспитательного процесса, которые обуславливаются упражнениями учащихся в применении предметных знаний для решения задач из других отраслей знания;
- б) повышение мотивации учения, которую вызывает подача интересных, иногда парадоксальных, фактов, выявлением учеником лично важных применений учебного материала в повседневной жизни, жизненно важных ситуациях и тому подобное;
- с) эмоциональное подкрепление мотивации учебной деятельности, создания оснований для «ага переживания»;
- д) создание сверхпредметных ассоциативных связей, наличие которых необходимо не только для формирования стойких системных знаний, но и ключевых компетентностей, в частности компетентностей в основах наук;
- е) существенное усиление воспитательных влияний, направленных на формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: синергетика; компетентностный подход; межпредметность; педагогическое влияние; будущий учитель.

Kulinenko L.

COMPETENCY APPROACH TO THE PLANNING OF LEARNING RESULTS AND EFFECTS OF SYNERGIES OF TEACHING IMPACT

The problem of educating of future teachers is considered in the article. The necessity of application of the competency approach is distinguished near planning of results of educating and elements of the synergetics going near educating and his activation. On the examples of pedagogical actions and between subjectness of educating found out synergies of their influence on the results of education process, the necessity of the use of the indicated factors is shown at his planning, especially in the context of training of future teacher.

Usage of elements of synergistically approach to creating of educational influences not only it is possible but also, during his correct realization, makes available:

- a) improvement of educations results that is predetermined by setting in application of topic knowledge for the decision of tasks from other knowledge branches;
- b) increase of motivation of studies, that is predetermined by the selection of interesting, sometimes paradoxical, facts, by an exposure personality of important applications of educational material a student in everyday life, vitally important situations and others like that;
- c) emotional support of motivation of educational activity, creation of grounds for «aha experiencing»;
- d) creation of super subject associative connections the presence of that is needed not only for forming of proof system knowledge but also key competitions, in particular компетентностей from bases of sciences;
- e) substantial strengthening of the educator influences sent to forming of readiness of students to future professional.

Keywords: synergy; competence approach; interdisciplinary; pedagogical impact; future teachers.



Кришмарел Вікторія Юріївна —

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник. З 2010 року працює у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Автор близько 50 наукових публікацій. Член редколегії двох фахових видань з педагогіки та наукового видання з релігієзнавства. Коло наукових інтересів: методологія релігієзнавства, етика, сакральне мистецтво.

e-mail: krishmarel@ukr.net

УДК 372(83+893):291

РЕЛІГІЄЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: АКТУАЛЬНІСТЬ, ГЕНЕТИКА, СКЛАДНИКИ

У статті теоретично обґрунтовано релігієзнавчу компетентність у її генетичному зв'язку з історичною компетентністю та релігієзнавчою компетенцією на основі компетентнісного підходу, який є провідним на сьогодні у освіті України. Історична предметна компетентність передбачає опанування такими компетентностями: хронологічною, просторовою, логічною, інформаційною, аксіологічною. З огляду на структуру академічного релігієзнавства прослідковуємо пряме співвіднесення для виділення в рамках історичної предметної (у загальноосвітніх навчальних закладах) релігієзнавчої компетентності: хронологічна є вихідною для історії релігій; просторова – для географії релігій; логічна та інформаційна – у соціології та психології релігій; аксіологічна – у філософії та феноменології релігій. Ми визначаємо релігієзнавчу компетентність у загальноосвітніх навчальних закладах як частину релігієзнавчої компетенції, яка формується на основі історичної предметної компетентності, має тотожні основні складники і є вихідною для подальшого розширення специфікації у цій сфері.

Ключові слова: компетентність, компетенція, релігієзнавство, загальноосвітній навчальний заклад, історія, суспільствознавство.

Наразі основним підходом у загальноосвітньому процесі є компетентнісний. Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів (див. 4). І це є не просто постульованою на нормативному рівні вимогою, а вимогою часу, оскільки сучасне середовище настільки перенасичене інформацією, що ставити оволодіння нею за мету навчання не є можливим. З огляду на це в сучасній педагогіці основний акцент робиться на формування ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей. Специфікою предметів суспільствознавчого циклу є чітко прослідковуване їх поєднання, адже для інших галу-

зей і предметів це не є настільки вираженим. Насамперед, йдеться про загальнокультурну компетентність, адже саме вона передбачає «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» (див. 4).

Основаючись на вищенаведеному визначенні загальнокультурної компетентності, зазначимо, що потенціал предметів суспільствознавчого циклу щодо її формування є найбільш повним. Особливо ж це стосується предмету «Історія», оскільки саме він є найбільшою інваріативною складовою галузі «Суспільствознавство», яка представлена у змісті освіти України. Проте аналіз чинних програм, підручників, практики навчання історії свідчить, що безпосередньо «опануванню спілкування у сфері ... релігійних відносин» [4] приділяється недостатньо уваги.

Однак у сучасному світі в людини часто виникає потреба не просто у глобалізованому мультикультурному спілкуванні, але й адаптації до яскраво вираженого полікультурного суспільства, де процеси інтеграції та дезінтеграції безпосередньо пов'язані із самоідентифікацією, у тому числі й за релігійною ознакою. Нині така ситуація стає все більш актуальною не лише для світу в цілому, європейських країн з посиленними еміграційними рухами та релігійно-політичними рухами, але й для України зокрема. Саме тому вважаємо за необхідне посилити увагу до формування загальнокультурної компетентності, зокрема на матеріалі, пов'язаному з релігієзнавчою складовою.

Особливості історичної компетентності, її складників, вимірювання рівнів їх сформованості тощо розроблені наразі досить детально як із загальнопедагогічної, так і з практичної точки зору у відповідних публікаціях К. Баханова, В. Власова, О. Луніки, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько, Г. Фреймана та інших. Проте розробці реалізації потенціалу релігієзнавчої складової в циклі суспільствознавчих предметів, зокрема історії, у школі приділяється недостатньо уваги, її теоретичні та методичні аспекти практично не розроблені. Поодинокі дослідження (наприклад, М. Люшина, О. Муляр) зачіпають лише можливості окремих історичних курсів, а теоретичні роздуми академічного рівня (наприклад, Т. Котлярової, В. Хромця) акцентують увагу на вищій школі. Єдиною сферою, яка нині в Україні є більш забезпеченою як з точки зору теоретико-методичних, так і навчальних публікацій, є предмети духовно-морального, які переважно містять яскраво виражену не релігієзнавчу, а релігійно-катехітичну складову¹ (напр., розробки В. Жуковського).

З огляду на це, необхідно уточнити понятійно-категоріальний апарат, визначити теоретичні засади та окреслити напрямки, актуальні для подальших досліджень у зазначеній сфері. У цій статті ставимо за мету теоретично обґрунтувати релігієзнавчу компетентність у її генетичному зв'язку з історичною компетентністю та релігієзнавчою компетенцією.

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями важливих компетентностей, тобто здатності особистості виконувати певні види діяльності. Компетентність базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню та поза ним. Вона може слугувати показником успішності навчальних досягнень учнів.

Компетентнісний підхід передбачає окреслення чіткого кола компетентностей, тобто необхідних комплексів знань, навичок, відношень та досвіду, що забезпе-

¹ Детальніше щодо цієї проблематики див. 7.

чують можливість ефективно здійснювати діяльність або певну функцію (узагальнено, детальніше див. 1).

За визначенням О. Пошетун, організація компетентнісно орієнтованого навчання передбачає, що учитель чітко усвідомлює результати навчання для кожного уроку, декількох уроків за темою, для навчального курсу в цілому; результати навчання – певний рівень сформованості предметної компетентності та ключових компетентностей учня; учні на уроках залучені до постійної активної діяльності; методика навчання має забезпечувати можливість організації діяльності учнів і досягнення цих результатів [10].

Нині тлумачення загальнокультурної компетентності особистості саме як такої, що значною мірою пов'язана з релігійною¹ самоідентифікацією, є провідним (див. 12). І, насамперед, з огляду на те, що релігійність передбачає певну активність/пасивність у різних сферах поведінкового виміру людини (алкоголь, статеві відносини, норми харчування тощо). Окрім того, різні форми релігійних вірувань (інституціоналізовані чи приватні, про що зазначав ще Е. Дюркгейм) мають зовсім різний соціальний контекст, і, відповідно, специфіку впливу. Виходячи з цього, оволодіння тими складниками загальнокультурної компетентності, що пов'язані з релігійністю (та ставленням до інших з цієї позиції), є провідним для забезпечення формування доброзичливого та толерантного простору для спілкування², який забезпечує прийнятність певних форм поведінкової активності.

Узагальнюючи загальноприйняті на сьогодні підходи, можна виокремити, що релігієзнавча компетенція визначається обсягами, затвердженими відповідними документами для фахівців, які отримують відповідну вищу освіту – навчальними програмами, вимогами до рівня бакалаврів і магістрів тощо. При цьому актуальним лишається поділ на історію, філософію, соціологію, психологію, феноменологію та географію релігії³. При цьому релігієзнавчу компетентність можна розглядати як здатність людини зрозуміти відповіді на наступні питання⁴:

- 1). Чи маєте релігійні вірування? (тобто усвідомлення певного феномену саме як релігійного, відмежування його від ідеології чи світогляду);
- 2). Що дає надію і підтримку у складних життєвих ситуаціях? (і чи сприймаються ці ситуації як наслідок «Божої кари», «карми», «гріховності» тощо);
- 3). Чи є великою роль у повсякденному житті громади (релігійної), з частиною якої відбувається самоідентифікація? (в якості підтримки, обмежувача/наглядача тощо);

¹ «Religious» в академічній літературі здебільшого використовується в значенні «релігієзнавчий» у суті або контекстуально.

² Що є визначальним для багатьох сфер життя людини, які безпосередньо не мають виходу на культурно-релігійну проблематику, наприклад, у процесі побудови міжособистісних взаємин «лікар – пацієнт» та вибору найбільш прийнятної стратегії лікування, особливо тих, що стосуються психічного здоров'я та піклування про пацієнтів (детальніше див. 15).

³ Це класичний підхід до тлумачення галузей релігієзнавства, який різниться залежно від країни та наукової традиції, проте навіть за невизнання окремої галузі (напр., етнології чи антропології релігії) елементи її знань та методології досліджень використовують беззаперечно під час дослідження відповідних аспектів. Тому вважаємо за доречне використовувати при подальшому теоретичному розгляді саме такий поділ без додаткових обґрунтувань обраної класифікації.

⁴ Узагальнюючи підходи, запропоновані Дж. Л. Гріффітом та М. Е. Гріффітом (Griffith J. L., Griffith M. E., див. 12) та К. Пучальськи (Puchalski C., див. 13), оскільки саме вони демонструють виміри релігієзнавчої компетентності, а не компетенції фахівців-релігієзнавців

4) Чи накладають такі погляди певні обмеження? (прийнятність танців, переливання крові, вживання будь-яких стимулюючих речовин (в т. ч. кави і чаю, не лише алкогольних чи наркотичних) тощо).

Таким чином, можемо погодитися з Нікольським Є. В. щодо того, що релігієзнавчу компетенцію можна розглядати як таку, що «дозволяє людині в гуманістичному ключі вірно та раціонально сприймати релігійні явища і факти універсального світу, оцінювати їх і діяти відповідно до цього, не спричиняючи соціальної, психологічної, моральної шкоди ані собі, ані оточуючим людям» (див. 9). Конкретизуючи її складники, вважаємо за доречне¹ використати наступну конкретизацію: готовність використати релігієзнавчі за своєю суттю знання, вміння та особисті якості (доброзичливість, вміння приймати інших, зокрема, враховувати світоглядні погляди інших) у професійній діяльності та у міжособистісному спілкуванні (див. 3).

При цьому необхідно звернути увагу на те, що релігієзнавча компетентність визнається необхідною для фахівців різного спрямування, і починати її формування необхідно в рамках загальнокультурної компетентності ще у загальноосвітніх навчальних закладах. Адже саме оволодіння нею забезпечить «вміння розрізняти різні конфесії одну від одної, усвідомлювати принципи розбіжності між ними, знати історію зародження та розвитку тієї чи іншої релігії, вміння знаходити необхідну інформацію з достовірних джерел та аналізувати її, розуміти значення та роль релігії і церкви в історичному минулому та сьогоденні, вміння виявити тоталітарну секту та дати аргументовану відповідь її представникам, знати основи церковного етикету і вміти застосовувати його на практиці, вільно орієнтуватися в церковному середовищі тощо» [2, с. 9].

Оскільки релігієзнавча складова в державних школах в Україні найповніше представлена в курсі історії (детальніше цю проблематику розглянуто у інших публікаціях автора, див. 6, 8), і саме історична компетентність є найбільш повно розробленою з теоретичної точки зору, то у прикладах здебільшого зупинятимемося саме на ній.

Історична предметна компетентність передбачає опанування такими її складниками: хронологічним, просторовим, логічним, інформаційним, аксіологічним. З огляду на структуру академічного релігієзнавства прослідковуємо, як ці складники можуть бути сформовані у загальноосвітніх навчальних закладах на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії: хронологічний складник є вихідним для усвідомлення перебігу історії релігій; просторовий – для географії релігій; логічний та інформаційний – у соціології та психології релігій; аксіологічний – в опануванні учнями філософії та феноменології релігій.

Таким чином, ми визначаємо релігієзнавчу компетентність у загальноосвітніх навчальних закладах як частину релігієзнавчої компетенції, яка формується на основі історичної предметної компетентності, має тотожні основні складники і є вихідною для подальшого розширення специфікації у цій сфері.

Проілюструємо це прикладом. У констатувальному дослідженні теми «Особливості методики компетентісно орієнтованого навчання окремих курсів історії та правознавства у 6–9 класах» нами було проведено опитування учнів 7-х класів (25 учнів). Одним із перших було питання про те, чи міг князь Володимир обрати державною релігією не християнство і чому. 40 % опитаних відповіли невірно («ні»), 36 % відповіли правильно («так»), але без пояснення.

¹ З огляду на загальноосвітню проблематику даної статті та характер «Релігієзнавства» як дисципліни у низці ВНЗ щодо негуманітарних спеціальностей (напр., медичних (особливо психологічної спрямованості), юридичних, PR-менеджерів та зв'язків з громадськістю тощо (див. 3, 9, 13, 15)).

Такі результати засвідчують, що учні: а) не усвідомлюють і не вміють пояснювати політико-економічні причини прийняття християнства та не враховують, що іслам вже мав значну територію поширення і був суттєвим чинником, у тому числі і для Русі (логічний складник предметної компетентності); б) не вміють застосовувати положення історичних документів до пояснення фактів (не орієнтуються у текстах, в яких ідеться про відповідні події, наприклад враження Володимира від Собору Софії у Константинополі тощо) – інформаційний складник.

Дослідження дають змогу стверджувати, що у межах предметної історичної компетентності, окрім названих складників, на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії (тобто, в межах релігієзнавчої компетентності) в учнів мають формуватися й інші елементи, зокрема здатність:

- вміння враховувати світоглядні погляди інших у міжособистісному та професійному спілкуванні;

- здатність відрізняти основні релігійні течії та напрямки за їх специфікою (зовнішньою атрибутикою за поведінковими аспектами (система дозволів та табу));

- впізнання основних здобутків мистецької культури людства, які мають релігійну основу (визначні храмові комплекси, образотворчі та музичні твори, пам'ятки літератури тощо);

- спроможність адекватно застосовувати основні норми релігійного етикету (чи треба знімати/вдягати головний убір/взуття при вході у храм певної релігійної течії; чи можна їсти/пити певні продукти в присутності представників певних релігійних течій, щоб не образити чи не знітити їх тощо);

- застосування фактичних знань про історичний поступ і особливості розвитку та впливу певних релігійних течій при проведенні досліджень та в процесі застосування критичного мислення (для врахування багатоаспектності дій/чинників/наслідків).

Окреслені елементи історичної компетентності учнів, що формуються на релігієзнавчому змісті, сформульовані у загальному вигляді та потребують уточнення з огляду на конкретну тематику навчального матеріалу і специфіку віку учнів, тому наведені для окреслення завдань її формування, їх структурування і подальшого уточнення.

Цей лише поверхневий аналіз засвідчує, що засвоєння релігієзнавчої частини історичного навчального матеріалу потребує більш ретельної уваги. В іншому випадку суттєво знижується рівень історичної компетентності учнів, а також слабо формується ключова загальнокультурна компетентність.

Таким чином, приходимо до висновку про те, що навчання історії у загальноосвітніх навчальних закладах поки що не забезпечує використання потенціалу формування релігієзнавчого змісту у формуванні історичної компетентності учнів. Адже це є не лише вимогою законодавчо-нормативних документів, але й нагальною потребою для повноцінної діяльності сучасної людини у всіх сферах свого життя. Наразі це потребує особливого врахування того комплексу знань, поведінкових актів та аксіологічних висновків, які мають за своєю суттю охоплювати релігійну складову (у культурі, політиці, медицині, міжособистісних відносинах тощо). Відповідно до викладеного вище, подальші дослідження у зазначеній сфері мають зосередити увагу на розробці методичного забезпечення формування релігієзнавчої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи / К. О. Баханов // Історія в школах України : наук.-метод. журнал. – 2004. – № 7. – С. 7–11.
2. Божко О. О. Яким має бути сучасний курс з «Основ релігієзнавства» у школі / О. О. Божко // Дні науки філософського факультету – 2013 : матеріали доповідей та виступів Міжнародної наукової конференції, 16–17 квіт. 2013 р. / редкол. : А. Є. Конверський [та ін.]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. – Ч. 5. – С. 8–11.
3. Гридина В. В., Михелькевич В. Н. Разработка и обоснование кластера религиозно-ведческих компетенций будущих специалистов по связям с общественностью / В. В. Гридина, В. Н. Михелькевич // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 89–91. – (Серия: Педагогика, психология).
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (чинний) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>
5. Закон України «Про освіту» (чинний) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
6. Кришмарел В. Ю. До питання про впровадження релігієзнавчого компоненту в курс «Історія України» (10–11 класи) // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – С. 92–99.
7. Кришмарел В. Ю. Забезпечення в Україні свободи совісті та віросповідання на уроках з предметів духовно-морального спрямування / В. Ю. Кришмарел // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. – Хмельниц., 2013. – Вип. 5.
8. Кришмарел В. Ю. Оригінал-макети підручників з історії України для 7 класу: релігієзнавча складова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15.
9. Никольский Е. В. Религиоведческая грамотность в системе общекультурных компетенций подготовки студентов-юристов [Электронный ресурс] / Е. В. Никольский // Studia Humanitatis. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://st-hum.ru/content/nikolskiy-ev-religiovedcheskaya-gramotnost-v-sisteme-obshchekulturnyh-kompetencyi-podgotovki>
10. Пометун О. Реалізація компетентнісного підходу у новому підручнику з історії Середніх віків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.undip.org.ua/webconference/25_08/Пометун%20О.%20І.%20Реалізація%20компетентнісного%20підходу%20у%20новому%20підручнику%20з%20історії%20Середніх%20віків.pdf
11. Рекомендація Rec(2001)15 Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.kiev.ua/docs/km/r%282001%2915.htm>
12. Bhui K., Warfa N., Edonya P., McKenzie K., Bhugra D. (2007). Cultural competence in mental health care: A review of model evaluations. BMC Health Services Research, 7(15). doi: 10.1186/1472-6963-7-15. 2007. [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1800843/>.
13. Griffith J. L., Griffith M. E. Encountering the sacred in psychotherapy. – New York, NY : The Guilford Press, 2002.
14. Puchalski C., Romer A. L. (2000). Taking a spiritual history allows clinicians to understand patients more fully. Journal of Palliative Medicine, 3, 129–137 [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15859737>
15. Whitley R. Religious competence as cultural competence [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4230460/>

References

1. Bakhanov K. Uchnivski kompetenciji jak skladova proghram z istoriji dlja 12-richnoji shkoly / K. O. Bakhanov // Istorija v shkolakh Ukrainy : nauk.-metod. zhurnal. – 2004. – No 7. – S. 7–11.
2. Bozhko O. O. Jakym maje buty suchasnyj kurs z «Osnov religijeznavstva» u shkoli / O. O. Bozhko // Dni nauky filosofijskogho fakul'tetu – 2013 : materialy dopovidej ta vystupiv Mizhnarodnoi naukovoï konferencii, 16–17 kvit. 2013 r. / redkol. : A. Je. Konversjkyj [ta in.]. – K. : Vydavnycho-poligrafičnyj centr «Kyjivskij universytet», 2013. – Ch. 5. – S. 8–11.
3. Gridina V. V. Razrabotka i obosnovanie klastera religiovedcheskih kompetencij budushhih specialistov po svjazjam s obshhestvennost'ju / V. V. Gridina, V. N. Mihel'kevich // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – No 2. – S. 89–91. – (Serija: Pedagogika, psihologija).
4. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji serednjoji osvity (chynnyj) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (chynnyj) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
6. Kryshmarel V. Ju. Do pytannja pro vprovadzhennja religijeznavchogho komponentu v kurs «Istorija Ukrainy» (10–11 klasy) / V. Ju. Kryshmarel // Zbirnyk naukovykh pracj Umanjskogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Pavla Tychyny. – Umanj, 2011. – S. 92–99.
7. Kryshmarel V. Ju. Zabezpečennja v Ukraini svobody sovisti ta virospovidannja na urokakh z predmetiv dukhovno-moral'nogho sprjamuvannja / V. Ju. Kryshmarel // Visnyk Nacional'noji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy : elektron. nauk. fakh. vyd. – Khmel'nyec, 2013. – Vyp. 5.
8. Kryshmarel V. Ju. Oryghinal-makety pidruchnykiv z istoriji Ukrainy dlja 7 klasu: religijeznavcha skladova / V. Ju. Kryshmarel // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; ghlov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2015. – Vyp. 15
9. Nikol'skij E. V. Religiovedcheskaja gramotnost' v sisteme obshhekul'turnyh kompetencij podgotovki studentov-juristov [Elektronnyj resurs] / E. V. Nikol'skij // Studia Humanitatis. – 2015. – No 4. – Rezhim dostupa: <http://st-hum.ru/content/nikolskij-ev-religiovedcheskaya-gramotnost-v-sisteme-obshchekulturnyh-kompetenciy-podgotovki>
10. Pometun O. Realizatsiya kompetentnisnogo pidkhodu u novomu pidruchnyku z istoriyi Serednikh vikiv [Elektronnyj resurs] / O. Pometun. – Rezhym dostupu: http://www.undip.org.ua/webconference/25_08/Пометун%20О.%20І.%20Реалізація%20компетентнісного%20підходу%20у%20новому%20підручнику%20з%20історії%20Середніх%20віків.pdf
11. Rekomendacija Rec (2001) 15 Pro vykladannja istoriji u KhKhI stolitti v Jevropi [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.coe.kiev.ua/docs/km/r%282001%2915.htm>
12. Bhui K., Warfa N., Edonya P., McKenzie K., Bhugra D. (2007). Cultural competence in mental health care: A review of model evaluations. BMC Health Services Research, 7(15). doi: 10.1186/1472-6963-7-15. 2007. [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1800843/>
13. Griffith J. L., Griffith M. E. Encountering the sacred in psychotherapy. – New York, NY : The Guilford Press, 2002.
14. Puchalski C., Romer A. L. (2000). Taking a spiritual history allows clinicians to understand patients more fully. Journal of Palliative Medicine, 3, 129–137 [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15859737>
15. Whitley R. Religious competence as cultural competence [Electron recourse]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4230460/>

Кришмарел В. Ю.

РЕЛИГИОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ГЕНЕТИКА, СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В статье теоретически обосновано религиоведческую компетентность в ее генетической связи с исторической компетентностью и религиоведческой компетенцией на основе компетентностного подхода, который является ведущим на сегодняшний день в образовании Украины. Историческая предметная компетентность предполагает овладение такими компетенциями: хронологической, пространственной, логической, информационной, аксиологической. Учитывая структуру академического религиоведения, прослеживаем прямое соотношение для выделения в рамках исторической предметной (в общеобразовательных учебных заведениях) религиоведческой компетентности: хронологическая является исходной для истории религий, пространственная – для географии религий, логическая и информационная – в социологии и психологии религий; аксиологическая – в философии и феноменологии религий. Мы определяем религиоведческую компетентность в общеобразовательных учебных заведениях как часть религиоведческой компетенции, которая формируется на основе исторической предметной компетентности, имеет тождественные основные составляющие и является исходной для дальнейшего расширения спецификации в этой сфере.

Ключевые слова: компетентность; составляющая; религиоведение; общеобразовательное учебное заведение; история; обществоведение.

Kryshmarel V.

RELIGIOUS COMPETENCE IN THE SECONDARY SCHOOLS: URGENCY, GENETICS, COMPONENTS

In the article, religion expertise was theoretically grounded in its genetic connection with historical and religious competence in accordance with the competence based approach, which is leading in the modern Ukrainian education. The historical subject competency involves mastering the following competencies: chronological, spatial, logical, informational, axiological ones. Given the structure of academic religion, we can trace a direct correlation to the allocation under the historical subject (in the secondary schools) religion competence: chronological competency is a starting point for the history of religions; space competency - for geography of religions; logical and informational - for the sociology and the psychology of religion; axiological competency - for the philosophy and phenomenology of religion. We define religion competence in secondary schools as a part of the religion of competence, which is based on historical subject competence, has identical main components, and is the starting point for the further expansion in this area. Based on the analysis of the current state of history teaching in the secondary schools of Ukraine, we underscore that the educational and methodical support of the subjects oriented at social science (especially history) in the secondary schools should apply the potential of the formation of theological competence more thoroughly, because it is not only a requirement of legislation and regulations, but also the urgent need for the complex activity of the modern man in all spheres of their lives, which currently requires the special consideration of the complex knowledge of behavioral acts and axiological conclusions; they are in essence taking into account the religious component (culture, politics, medicine, interpersonal relations, etc.).

Keywords: competence, competency, religious studies, general education, history, social science.



Рудишин Сергій Дмитрович —

доктор педагогічних наук, професор, кандидат біологічних наук, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського НПУ ім. О. Довженка. Є головою Глухівського осередку Міжнародної асоціації екологів університетів. Автор понад 140 публікацій, серед них: монографія «Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика», навчальні посібники з Грифом МОН («Основи біотехнології рослин», «Основи біогеохімії»), «Практикум з основ загальної екології», «Фізіологія рослин: програмоване тестування». Коло наукових інтересів: фундаменталізація біологічної освіти в педагогічному університеті у вимірах сталого розвитку, екологічна освіта, біогеохімія, біотехнологія та фізіологія рослин.

E-mail: rud-sd@mail.ru



Коренева Інна Миколаївна —

докторант Глухівського НПУ ім. О. Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент. Є членом Глухівського осередку Міжнародної асоціації екологів університетів. Співорганізатор проекту «Реалізація

стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» в рамках програми Еразмус+. Коло наукових інтересів: підготовка майбутнього вчителя біології до наукового і педагогічного супроводу збалансованого розвитку України.

E-mail: inna_koreneva@bk.ru



Самілик Валентина Іванівна —

аспірант, асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського НПУ ім. О. Довженка. Коло наукових інтересів: формування готовності майбутніх учителів біології до природоохоронної діяльності в процесі професійної підготовки.

E-mail: samilykvalentina@rambler.ru

УДК 37.015.31:502/504-047.22

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАГАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті конкретизовано зміст і структуру екологічної компетентності вчителя природничих дисциплін на засадах сталого (збалансованого, *sustainable development*) розвитку. Екологічну компетентність вчителів природничих дисциплін розуміємо як здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати стратегію екологізації суспільної свідомості та економіки з метою збалансованого соціально-економічного розвитку суспільства та збереження природи, спираючись на знання екологічних законів і закономірностей.

Екологізацію освіти розуміємо як процес: насичення освітніх програм підготовки фахівців різних спеціальностей екологічними вимогами – усвідомленням причинно-наслідкових взаємозв'язків між антропогенною діяльністю та її екологічними наслідками; актуалізації трьох складових освіти для сталого розвитку системи «суспільство-біосфера», спрямованих на: 1) економічний розвиток, 2) соціально-культурний розвиток, 3) захист довкілля і природовідповідну діяльність.

Під час формування екологічної компетентності важливе місце відводиться ціннісним орієнтаціям, мотивації та відповідальності за власну поведінку, тобто когнітивному, ціннісно-мотиваційному, діяльнісно-практичному компонентам. Обґрунтовано необхідність включення екологічної компетентності до державних стандартів вищої освіти.

Ключові слова: екологічна компетентність; вчителі природничих дисциплін; стандарт вищої освіти; освіта в інтересах сталого розвитку.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття у світі поглиблюються та ускладнюються соціально-економічні та екологічні проблеми, які визначають розвиток людства на перспективу, оскільки мають системний і синергетичний характер. Освіта (і вища педагогічна в тому числі) є соціальним інститутом, через який проходить людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. На часі запровадження обов'язкової екологічної освіти в усіх навчальних закладах, закріплення поняття «обов'язкового мінімуму екологічних знань» та обов'язковості включення екологічної складової до державних стандартів освіти [2; 4; 9–12; 13; 17].

Проте нині потрібні не лише знання, а й уміння ними користуватися, вирішувати професійні та життєві проблеми на основі усвідомлення життєвої мети, життєвих цінностей, що разом і становить компетентність людини. Компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти, докорінні зміни у навчально-пізнавальному процесі та освітніх технологіях. Завдяки діяльності компетентного вчителя успішно реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні довкілля [3; 5; 6; 15; 16].

Контекст нашої статті торкається підвищення якості та модернізації освіти на засадах сталого (*sustainable development*) розвитку, що є однією з концептуальних ідей Порядку денного на ХХІ століття (Конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Бразилія) в 1992 р.; Ріо+20, 2012 р.) [2]. Отже, екологізація професійної діяльності працівників різних сфер передбачає озброєння фахівців знаннями, вміннями, навичками, ціннісними орієнтаціями на засадах сталого (збалансованого) розвитку.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Компетентнісно зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін за останні десятиліття продовжує набувати свого розвитку у працях вітчизняних науковців і методистів. Серед них: Н. О. Александрович (формування екоетичної позиції майбутнього вчителя); О. М. Байрак, С. О. Люленко, (науково-методичні засади природоохоронної освіти); Г. А. Білецька (педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці

екологів); Л. І. Білик (теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів); В. М. Боголюбов (природнича освіта для сталого розвитку); Н. П. Буяльська (ефективність інноваційних технологій навчання в екологічній освіті); Н. М. Буринська, Л. П. Величко, О. С. Заблоцька, О. В. Кофанова, О. П. Мітрясова, Т. С. Нінова, Н. Н. Чайченко, О. Г. Ярошенко (науково-методичні засади хімічної складової екологічних знань); В. В. Вербицький (розвиток еколого-натуралістичної освіти в Україні); Т. В. Гардашук (сучасний екологізм: теоретичні засади та практичні імплікації); Н. Б. Грейда, Н. П. Єфименко, М. М. Кисильов, К. В. Корсак, В. С. Крисаченко, Л. Б. Лук'янова, О. Є Перова, Г. С. Тарасенко, М. І. Хилько (формування екологічної свідомості та екологічної культури студентів); В. А. Голубець, Я. П. Дідух, В. П. Кучерявий, Ю. Р. Шеляг-Сосонко (формування біологічних знань для екологічного світогляду); Г. Ж. Гуз (формування цілісності знань про природу); В. М. Єфімова (підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін щодо збереження здоров'я школярів в сучасних соціально-економічних і екологічних умовах); О. Я. Іванців (підготовка студентів біологічних факультетів в процесі вивчення фахових дисциплін); С. Г. Іващенко (розвиток еколого-педагогічної культури вчителів); Н. Л. Магура (формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології); В. Г. Мазурок (формування понять еколого-економічного змісту); Н. Ю. Матяш, Т. В. Коршевилюк, О. В. Козленко (теорія і методика навчання біології); О. П. Мітрясова (стратегія розвитку екологічної освіти); Н. В. Москалик (формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін); Н. В. Назаренко (методичні засади використання педагогічних технологій у навчанні природничих дисциплін студентів-біологів); Н. А. Негруца, С. В. Совгіра (формування екологічного світогляду студентів); Л. О. Нікітченко, С. В. Стрижак, І. М. Щербак (професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін); Н. Ю. Олійник, В. П. Онопрієнко, Л. М. Титаренко (формування екологічної компетентності студентів); С. М. Панченко, Л. В. Тихенко (основи дослідницької роботи школярів з біології); С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, М. В. Хроленко, В. І. Самілик (фундаменталізація професійної підготовки майбутніх екологів та вчителів біології); П. В. Самойленко (засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук), Ю. О. Саунова (формування екологічної свідомості студентів); М. М. Сидорович (науково-методичні засади формування теоретичних знань з біології); С. В. Совгіра, І. О. Солошич (методичний матеріал з екологічної освіти і виховання); А. В. Степанюк (методологія формування цілісності знань про живу природу); В. В. Танська (екологічна підготовка вчителів-біологів); Г. С. Тарасенко (екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя); М. С. Швед (розвиток екологічного мислення студентів) та ін. [1; 5; 9–12; 15; 16]. Зазначене вище свідчить, що в педагогічній освіті народжуються принципово нові явища, суперечливі тенденції, які не мають аналогів у минулому: комплексність і міждисциплінарний характер екологізації знань і вмінь; формування загальноєвропейського освітнього простору; потреба в науковому та педагогічному супроводі сталого розвитку.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою нашої статті є конкретизація змісту і структури екологічної компетентності учителя природничих

дисциплін на засадах сталого розвитку та обґрунтування необхідності включення екологічної компетентності до державних стандартів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вираз «сталий розвиток» утвердився як у законодавстві, так і в науковому середовищі України, а також популярним в Internet-середовищі; він використовується під час розв'язання проблем переходу України до сталого (збалансованого) розвитку та формування системи освіти для сталого розвитку [1]. Його розуміємо як спільний розвиток системи «суспільство-біосфера», що задовольняє соціально-економічні потреби людства і одночасно уможливорює самовідновлення екосистем.

25 вересня 2015 р. на Саміті ООН зі сталого розвитку в Нью-Йорку одностайно прийняли нову глобальну програму сталого розвитку до 2030 р., що містить 17 цілей [17]. Серед них: збереження, відновлення та сприяння сталому використанню наземних екосистем, сталому управлінню лісами, боротьбі з опустелюванням, зупинка деградації земель і забезпечення їх відновлення, а також зупинка втрати біорізноманіття; забезпечення всеохоплюючого та справедливо-го доступу до якісної освіти та поширення можливостей для навчання впродовж всього життя; забезпечення підтримки здоров'я та поширення здорового способу життя для всіх людей, незалежно від віку; досягнення гендерної рівності та посилення прав жінок і дівчат; забезпечення сталих практик споживання та виробництва; посилення можливостей для досягнення сталого розвитку та активізація міжнародної співпраці та інші.

Досягнення таких цілей може ефективно забезпечити людина екологічно компетентна.

Не будемо в статті традиційно для усіх педагогів останнього десятиліття аналізувати та порівнювати сутність компетентності, відмінності компетенцій та компетентностей, які різні автори намагаються прилаштувати під будь-яку фахову компетентність. Часто авторам це вдається з погляду на педагогіку як мистецтво. Якщо наближатися до когнітивного ідеалу – педагогіку як науку, то викликає повагу аналіз широкого спектру фактичного матеріалу та прогнози Дж. Равена, А. Хуторського та ін. з власною логістикою [6; 7; 16].

Стосовно категоріального апарату, то ми користуємося нормативним документом – рекомендаціями МОН (2016 р.) – щодо розробки проектів Стандарту вищої освіти України, де зазначено [3, с. 4]:

- *компетентність* – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти;

- *загальні компетентності* – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Для визначення поняття «екологічна компетентність» проаналізували праці О. В. Гуренкової, О. О. Колонькової, Н. Ю. Олійник, В. В. Маршицької, Л. Д. Руденко, Л. М. Титаренко, Ю. П. Шапран та ін., де зроблені підходи до конкретизації змісту та структури поняття «екологічна компетентність», до формування досліджуваного феномену (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення поняття «екологічна компетентність»

№ п/п	Екологічна компетентність – це:	Автор
1	інтегрована професійна якість суб'єкта еколого-педагогічної діяльності, яка проявляється у наступних компетенціях: інформаційно-екологічній, предметно-методичній і ціннісно-мотиваційній	С. О. Жданова, 2005 [16, с. 30]
2	інтегрований результат навчальної діяльності студентів, який формується передусім завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального та професіонального циклів. Компоненти екологічної компетентності: інтелектуальний, мотиваційний, діяльнісний	Н. Ю. Олійник, 2005 [5]
3	підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявність у неї низки особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях	Л. Д. Руденко, 2005 [16, с. 30]
4	здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному середовищі, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля	В. В. Маршицька 2005[16, с. 30]
5	здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності. Виокремлює два види екологічної компетентності – повсякденно-побутову і професійну	Л.М. Титаренко, 2007 [15, с. 14]
6	система знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їх взаємозв'язку і взаємозалежності), практичному досвіді використання знань для розв'язання екологічних проблем на локальному та регіональному рівнях; усвідомленій потребі спілкування з природою та бажанні брати особисту участь у її відновленні й збереженні. Система знань, умінь та навичок у сфері екологічної діяльності, що відповідають внутрішній позиції та забезпечують кваліфіковане розв'язання екологічно небезпечних ситуацій	О. В. Гуренко-ва, 2009; О. О. Колонькова, 2009 [16, с. 30]
7	складова професійної компетентності, рівень якої виявляється у способі буття людини, створюваного на засадах особистісного ставлення до навколишнього світу через професійну і побутову діяльність, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля. Екологічну компетентність можна визначити як інтегративну якість особистості, у структурі якої виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти	Ю. П. Шапран, 2012 [16, с. 34]

Отже, можна прослідкувати, що екологічна компетентність – це категорія екологічної діяльності, пов'язана з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та

екологічними цінностями. Формування екологічної компетентності здійснюється у процесі реалізації екологічної освіти за рахунок екологізації змісту навчальних предметів, організації позааудиторної роботи екологічного спрямування, використання інтерактивних технологій та інноваційних методик, а також різних форм та методів навчального процесу.

На основі аналізу наукової та методичної літератури, власного наукового пошуку нами уточнено зміст поняття «екологічна компетентність». **Екологічна компетентність вчителів природничих дисциплін** – *здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати стратегію сталого розвитку щодо екологізації суспільної свідомості та економіки з метою збалансованого соціально-економічного розвитку суспільства та збереження природи, спираючись на знання екологічних законів і закономірностей.*

Сутність теорій, правил, законів і закономірностей екології детально описані в фундаментальній праці М. Ф. Реймерса [8].

Отже, екологічна компетентність, за визначенням [3, с. 4], повинна бути в Стандарті вищої освіти України однією з важливих загальних компетентностей вчителя будь-якої спеціальності поряд з такими компетентностями:

- знання і розуміння предметної області та професійної діяльності;
- здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями впродовж життя;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу з метою виявлення професійних проблем та розробки способів їх розв'язання;
- здатність розробляти проекти та управляти ними;
- здатність проводити дослідження на сучасному рівні;
- навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;
- здатність до самоаналізу, самооцінки, самокритичності, самореалізації та самовдосконалення;
- здатність працювати в команді, вміння виявляти міжособистісну взаємодію;
- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- навички здійснення безпечної діяльності;
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- здатність спілкуватися і діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
- цінування та повага різноманітності та мультикультурності, усвідомлення гендерних проблем.

Висновки. Формування екологічної компетентності – це складний механізм, базою для якого є екологічні знання наукового та прикладного спрямування, на основі чого здійснюється екологічна діяльність. При цьому важливе місце відводиться ціннісним орієнтаціям, мотивації та відповідальності за власну поведінку, тобто когнітивному, ціннісно-мотиваційному, діяльнісно-практичному компонентам. Підтримуємо думку науковців і методистів [1; 11; 14; 16], що усе це має бути враховане освітньо-виховним процесом.

Список використаних джерел

1. Боголюбов В. М. Місце освіти для сталого розвитку в концепціях і стратегіях переходу до сталого розвитку / В. М. Боголюбов // Стратегії розвитку екологічної освіти у XXI столітті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Миколаїв, 27–28 березня 2014 року) / Чорноморський державний університет імені Петра Могили. – Миколаїв : ФОП Швець, 2014. – С. 20–26.
2. Дорожня карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slideshare.net/VladimirKutikov/2015-48449363>
3. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджено Наказом МОН України від 01.06.2016 № 600 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodichni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>
4. Мировое образовательное сообщество приняло и предложило к осуществлению Рамки действий «Образование-2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://w.w.w.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf
5. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ю. Олійник ; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2005. – 19 с.
6. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.
8. Реймерс Н. Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы / Н. Ф. Реймерс. – М. : Россия молодая, 1994. – 366 с.
9. Рудишин С. Д. Теоретико-методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / С. Д. Рудишин. – К., 2010. – 556 с.
10. Рудишин С. Можливості біосфери і сталий розвиток суспільства: проблеми і перспективи коеволюції / С. Рудишин, М. Хроленко // Біологія і хімія в рідній школі. – 2014. – № 2. – С. 12–16.
11. Рудишин С. Д. Освіта для сталого розвитку як педагогічна і соціальна проблема / С. Д. Рудишин, І. М. Коренева // Сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку природничих наук та методик їх викладання : матеріали І науково-практичної конференції (24–25 березня 2016 р.). – Суми : Видавничий дім «Ельдорадо», 2016. – С. 166–170.
12. Рудишин С. Д. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів біології на основі інтеграції знань в екологічних моделях / С. Д. Рудишин, В. І. Самілик // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : збірник наукових матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (20 травня 2016 р., м. Полтава) / за заг. ред. С. П. Яланської. – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2016. – С. 21–24.
13. Слепченко А. А. Забезпечення права на екологічну освіту громадян України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.06 «Земельне право; аграрне право; екологічне право; природоресурсне право» / А. А. Слепченко. – К., 2016. – 18 с.

14. Стрижак Н. І. Методичні особливості формування екологічної компетентності у студентів лісотехнічних коледжів [Електронний ресурс] / Н. І. Стрижак. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/728/>
15. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.
16. Шапран Ю. П. Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика / Ю. П. Шапран // *Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań*, 2012. – Т. 2. – С. 29–36.
17. Цели в области устойчивого развития на период до 2030 г. Приняты на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН 25 сентября 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>

References

1. Boholiubov V. M. Mistse osvity dlia staloho rozvytku v kontseptsiiakh i stratehiikh perekhodu do staloho rozvytku / V. M. Boholiubov // *Stratehii rozvytku ekolohichnoi osvity u XXI stolitti : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Mykolaiv, 27–28 bereznia 2014 r.) / Chornomorskyi derzhavnyi universytet imeni Petra Mohyly*. – Mykolaiv : FOP Shvets, 2014. – S. 20–26.
2. Dorojnaya karta osuschestvleniya Globalnoy programmy deystviy po obrazovaniyu v interesah ustoychivogo razvitiya [Elektronnyy resurs]. – Rejim dostupu: <http://www.slideshare.net/VladimirKutikov/2015-48449363>
3. Metodychni rekomendatsii shhodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity. Zatverdzheno Nakazom MON Ukrainy vid 01.06.2016 N 600 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2016/06/01/metodychni-rekomendacziyi-shhodo-rozroblennya-stand/>
4. Mirovye obrazovatelnoe soobshchestvo prinyalo i predlozilo k osuschestvleniyu Ramki deystviy «Obrazovanie-2030» [Elektronnyy resurs]. – Rejim dostupu: http://w.w.w.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf
5. Oliinyk N. Yu. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikumu u protsesi navchannia informatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 / N. Yu. Oliinyk ; Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia. – Kh., 2005. – 19 s.
6. Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia : materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru. – Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2006. – 188 s.
7. Raven Dj. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dj. Raven. – M. : Kogito-TSentr, 2002. – 400 s.
8. Reymers N. F. Ekologiya: teoriya, zakonyi, pravila, printsipy i gipotezy / N. F. Reymers. – M. : Rossiya molodaya, 1994. – 366 s.
9. Rudyshyn S. D. Teoretyko-metodychni zasady biolohichnoi skladovoi pidhotovky ekoloha u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / S. D. Rudyshyn. – K., 2010. – 556 s.
10. Rudyshyn S. Mozhlyvosti biosfery i stalyy rozvytok suspilstva: problemy i perspektyvy koevoliutsii / S. Rudyshyn, M. Khrolenko // *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*. – 2014. – No 2. – S. 12–16.
11. Rudyshyn S. D. Osvita dlia staloho rozvytku yak pedahohichna i sotsialna problema /

- S. D. Rudyshyn, I. M. Koreneva // *Suchasnyi stan, problemy ta perspektyvy rozvytku pryrodnych nauk ta metodyk yikh vykladannia : materialy I naukovo-praktychnoi konferentsii (24–25 bereznia 2016 r.).* – Sumy : Vydavnychiy dim «Eldorado», 2016. – S. 166–170.
12. Rudyshyn S. D. Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv biolohii na osnovi intehratsii znan v ekolohichnykh modeliakh / S. D. Rudyshyn, V. I. Samilyk // *Psykhologichni koordynaty rozvytku osobystosti: realii ta perspektyvy : zbirnyk naukovykh materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (20 travnia 2016 r., m. Poltava) / za zah. red. S. P. Yalanskoï.* – Poltava : Vydavets Shevchenko R. V., 2016. – S. 21–24.
 13. Slepchenko A. A. Zabezpechennia prava na ekolohichnu osvitu hromadian Ukrainy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. yuryd. nauk : spets. 12.00.06 «Zemelne pravo; ahraryne ravo; ekolohichne pravo; pryrodoresursne pravo» / A. A. Slepchenko. – K., 2016. – 18 s.
 14. Stryzhak N. I. Metodychni osoblyvosti formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti u studentiv lisotekhnichnykh koledzhiv [Elektronnyy resurs] / N. I. Stryzhak / Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/school/technol/728/>
 15. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.07 / L. M. Tytarenko. – K., 2007. – 20 s.
 16. Shapran Yu. P. Ekolohichna kompetentnist maibutnikh uchyteliv biolohii: yii sutnist ta diahnostyka / Yu. P. Shapran // *Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań,* 2012. – T. 2. – S. 29–36.
 17. Tseli v oblasti ustoychivogo razvitiya na period do 2030 g. Prinyaty na 70-y sessii Generalnoy Assamblei OON 25 sentyabrya 2015 [Elektronnyy resurs]. – Rejim dostupu: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>

Рудышин С. Д., Коренева И. М., Самилык В. И.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОБЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье конкретизировано содержание и структуру экологической компетентности учителя естественных дисциплин в интересах устойчивого (сбалансированного, *sustainable development*) развития. Экологическая компетентность учителей – способность активно, ответственно и эффективно реализовывать стратегию экологизации общественного сознания и экономики с целью устойчивого социально-экономического развития общества и сохранения природы, основываясь на знаниях экологических законов и закономерностей.

Экологизация образования – процесс насыщения образовательных программ подготовки специалистов требованиями экологического характера – пониманием причинно-следственных связей между антропогенной деятельностью и ее экологическими последствиями; актуализацией трех составляющих образования в интересах устойчивого развития системы «общество – биосфера», нацеленных на: 1) экономическое развитие, 2) социально-культурное развитие, 3) защиту окружающей среды и экофильную деятельность.

При формировании экологической компетентности учителя важное место отводится когнитивному, ценностно-мотивационному, деятельностно-поведенческому компонентам.

Обоснована необходимость включения экологической компетентности в государственные стандарты высшего образования.

Ключевые слова: экологическая компетентность; учителя естественных дисциплин; стандарт высшего образования; образование в интересах устойчивого развития.

Rudyshyn S., Koreneva I., Samilyk V.

ECOLOGICAL COMPETENCE AS A GENERAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF NATURAL DISCIPLINES

The article deals with the content and structure of ecological competence of the teacher of natural sciences on the basis of sustainable development. «Sustainability» and «sustainable development» are familiar words that are used quite frequently but are not always easy to define or explain. The term «sustainable development» is referred to the ideal society standing in the future, which does not yet exist; however, the humanity is trying to work towards creating conditions for sustainable development in all countries including Ukraine. The original, and oft cited, definition of «sustainable development» is from the World Commission on Environment and Development: «Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs». This definition is based on three «pillars» of sustainable development (economic development, social development and environmental protection).

The main goals for sustainability in education include: bringing about changes in behaviour and lifestyles; disseminating knowledge and developing skills; incorporating sustainability in pedagogy; incorporating sustainability in management practices and processes; preventing the exhaustion of non-renewable resources; education for well-being and peace education; rights of indigenous cultures; integration etc.

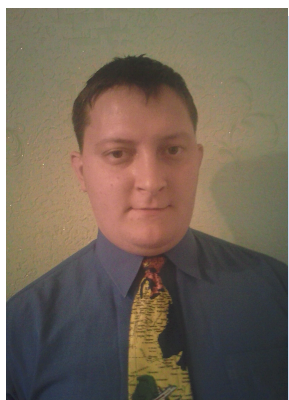
Author's definition of the term «ecological competence» is suggested, its structure and content are determined. The ecological competence of a teacher is an ability to realize strategy of the sustainable development actively, responsibly and effectively to the ecologization of public consciousness and economy with the purpose of the balanced socio-economic development of society and maintenance of nature.

Education about the environment focuses on students understanding of important facts, concepts and theories.

Today there is no alternative to the concept of sustainable development «society – biosphere» system. Education for Sustainable Development provides a vision of education that seeks to balance human and economic wellbeing with cultural traditions and respect for the environment (biosphere).

The necessity of the inclusion of ecological competence of the state standards of higher education.

Keywords: ecological competence; the teacher of natural sciences; the highest standard of education; education for sustainable development.



Надтока Віктор Олександрович —

науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України. Досліджує проблематику, що стосується методики навчання географії України, як педагог-практик працює в загальноосвітніх навчальних закладах Київської області. Є одним із співавторів Концепції географічної освіти в основній школі. Коло наукових інтересів: методика формування навчальних географічних понять і використання ІКТ та інтерактивних карт в навчально-виховному процесі географії у ЗНЗ.
e-mail: nvo127@ukr.net

УДК 371.32.91(07)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено закономірності між особливостями реалізації компетентнісного підходу та структуруванням географічних курсів в основній школі на понятійній основі, а також деякі особливості розкриття геополітичних питань в процесі вивчення географії України в розрізі глобальних світових географічних процесів та явищ у відповідних географічних курсах для загальноосвітніх навчальних закладів. Специфіка реалізації компетентнісного підходу до вивчення географії України розкривається у реалізації всіх компонентів компетентності. Виявлено, що розгляд геополітичних питань повинен опиратися на певний рівень когнітивного компоненту, що допомагає усвідомити основні геополітичні категорії.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетентність; геополітика; економіко-географічне положення; політико-географічне положення.

Становлення та розвиток економічно конкурентної у міжнародному географічному поділі праці та формування громадянського суспільства в нашій державі потребує вискоєфективної системи освіти. Тому значення та якість освіти як чинника, що впливає на розвиток економіки і суспільного життя, постійно підвищується. Сучасна система освіти повинна відповідати ринку праці та формуватися на основі суспільного запиту, адаптуючи нове покоління громадян до навколишнього середовища, що постійно трансформується, та суспільно-економічних реалій, відповідно ставши однією із підвалин суспільно-економічного прогресу в Україні. Для того, щоб відповідати зазначеним вище умовам, в освітній системі України запущені реформаційні процеси, що спрямовують учнів на опанування постіндустріального інформаційного середовища. Глобалізація усіх сфер життя суспільства, збільшення обсягу наукової інформації, посилення освітніх інтеграційних процесів, зростання ролі особистості учня як суб'єкта освітніх процесів і постійне оновлення освітніх

компетенцій стимулюють до використання компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та краєзнавчого підходів на принципах курикулуму – як відкритої системи у процесі вивчення географії.

Вагоме місце у системі шкільної географічної освіти посідають курси «Україна у світі: природа, населення» (8 клас) та «Україна та світове господарство» (9 клас). Вони характеризують особливості фізико-географічних процесів та явищ на регіональному рівні, а також розглядають суспільну географію України у розрізі основних тенденцій суспільно-економічного розвитку світу та України як його невід’ємної інтегрованої частини; «його важливою особливістю є формування цілісної науково-географічної картини своєї держави на основі комплексного її вивчення, забезпечення національної ідентифікації учнів, формування їхнього особистісного ставлення до перебігу регіональних (внутрішньодержавних) та глобальних (світових) географічних процесів, допомагає усвідомити себе громадянами України» [3, с. 24], що є загальною метою комплексу цих курсів. Вона сформована на основі суспільного запиту до зазначеного розділу шкільної географічної освіти та встановлює орієнтири для формування високого рівня компетентності учнів.

Таким чином, постає проблема відповідності не тільки окремо взятого курсу географії України своїй окремо визначеній меті, а й загальній меті комплексу цих курсів, що розкриває набагато ширші перспективи та ставить більш конкретні вимоги до навчального процесу. З першого погляду може здатися, що це просте механічне поєднання мети двох географічних курсів, але цьому поєднанню характерна емерджентність, що проявляється у розумінні геополітичних процесів та обґрунтуванні національної ідентифікації учнів, що впливає на формування як предметної географічної компетентності, так і на ключових компетентностей. Відповідно, **мета** статті полягає в аналізі деяких аспектів шкільної географічної освіти, що впливають на стан компетентнісного навчання географії України.

Питання компетентнісного підходу в освіті не є новими, вони почали досліджуватися із другої половини ХХ ст., за цей час накопичено значну кількість матеріалу із зазначеної тематики. Серед зарубіжних дослідників у висвітлення цієї проблематики вагомий вклад зробили Ж. Делор, І. Зимняя, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Хуторської, С. Шишов та інші. В Україні питаннями компетентнісного підходу висвітлено у роботах: Н. Бібік, О. Браславської, Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, І. Єрмакова, О. Локшиної, Т. Назаренко, О. Надтоки, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузова, С. Трубічевої та інших.

Важливі дослідження для розуміння аспектів компетентнісного підходу в освіті, що стимулювали роботу в цьому напрямку по всьому світі, висвітлені в роботах Дж. Равена та Р. Уайта, що розглядали особистісні особливості компетентності через призму середовища життя людини. Також Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» зазначає, що розвиток компетентності має ґрунтуватися на системі особистих цінностей, основними з яких є здатність ефективно діяти та внутрішня мотивація [6], але він залишає важливу роль у формуванні компетентностей інтелектуальним здібностям, що формуються на основі відповідних знань умінь та навичок.

Багато дослідників, серед яких: Н. Бібік, Л. Вішнікіна, І. Єрмаков, І. Зимняя, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубічева, А. Хуторської спрямували свою діяльність на виділення сутності компетентнісного підходу в освіті та класифікацію компетентностей. Різні аспекти реалізації компе-

тентнісного підходу у географічній освіті висвітлюються у працях багатьох вітчизняних науковців: О. Браславської, Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, Т. Назаренко, О. Надтоки, О. Топузова та інших.

Процеси модернізації шкільної географічної освіти ініціюються пошуком нових векторів розвитку шкільної географії, зумовлюють перетворення багатьох її аспектів. Уже сьогодні велика кількість дослідників у галузі шкільної географічної освіти, а особливо суспільство, все частіше зауважують, що не завжди високий рівень географічних знань, географічні уміння та навички, отримані в процесі вивчення географії, забезпечують ефективну реалізацію учня навіть у сферах та галузях, де ці знання, уміння та навички є профільними та фундаментальними. Один із напрямів вирішення цієї проблеми розкривається у поглядах О. Савченко, яка зазначає, що виклики та запити суспільства стимулювали переорієнтацію вектору основної школи від навчання, орієнтованого на знання, до формування компетентностей. Це передбачає перехід від «навчання усіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, який дає змогу йому вчитися далі [7]. Відповідно, саме спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей людини, що є її інтегрованою характеристикою більшість дослідників розуміють як компетентнісний підхід до навчання [5; 9].

Зважаючи на досить довгий період дослідження питань, пов'язаних із формуванням компетентностей в процесі навчання загалом та географії безпосередньо, дослідники дискутують про складові компоненти компетентності, а відповідно – і про її суть. Тому важливо з'ясувати які елементи в неї входять, що можна побачити проаналізувавши табл. 1, де висвітлено бачення деяких дослідників щодо зазначеного питання.

Проаналізувавши погляди деяких дослідників у галузі компетентнісного підходу в освіті та розглянувши їх крізь призму навчання географії України, можна виділити загальні складові компоненти компетентності, такі як знання, уміння, навички, здібності, ціннісні орієнтації, досвід, здатність ефективно діяти та внутрішня мотивація. Різні дослідники по-різному оцінюють значущість та важливість цих компонентів, але не заперечують про те, що в основі структури компетентності лежать знання, отримані внаслідок навчання (формального чи неформального).

Таблиця 1

Визначення та виділення основних складових елементів компетентності

Дослідник	Основні елементи компетентності
А. В. Хуторської [12]	Компетентність – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері
С. Е. Шишов, В. А. Кальней [11]	Компетентність – здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань
О. В. Овчарук [4]	Компетентність (ключова) – комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя і діяльності людини та від яких залежить особистий та суспільний прогрес

Дж. Равен [6]	«Компоненти компетентності» – характеристики і здатності людей, які дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, в якій ці люди живуть і працюють. Компетентність включає в себе не тільки інтелект, а й здатність ефективно діяти та внутрішню мотивацію
Концепція географічної освіти в основній школі [3]	Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці
Дидактика географії [8]	Компетентність (географічна) – це сукупність отриманих географічних знань, умінь та навичок, специфічного географічного мислення й установок учнів, сформованих на певному рівні на підґрунті здібностей і життєвого досвіду школярів і необхідних для їхньої оптимальної діяльності у довкіллі та передбачення наслідків такої діяльності

Формування ключових, міжпредметних та географічної компетенцій у процесі вивчення географії України, що зосереджено в курсах «Україна у світі: природа, населення» (8 клас) та «Україна та світове господарство» (9 клас), регулюється комплексом взаємопов'язаних рамкових і спрямовуючих документів таким чином, що «концепція визначає основні напрями розвитку шкільної географії, підходи до вивчення географії, шляхи реалізації географічних знань, умінь і компетенцій – ініціює механізми оновлення й удосконалення відповідної компоненти Державних освітніх стандартів, а вже вони системно впливають на процес створення нових навчальних програм» [3].

Відповідно, у Концепції географічної освіти в основній школі та Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що впроваджується з 1 вересня 2013 р., центральною віссю проходить питання орієнтації навчального процесу безпосередньо та під час вивчення географії України в курсах «Україна у світі: природа, населення» та «Україна та світове господарство» на формування компетентностей. У цих документах закладено певні вимоги до структурування та укомплектування змісту навчальних програм вищезазначених географічних курсів, яким програми повинні відповідати.

Аналізуючи навчальну програму для загальноосвітніх навчальних закладів географічного курсу «Україна у світі: природа, населення», важливо звернути увагу на другий розділ «Географічний простір України» та першу в ньому тему «Україна на політичній карті Європи і світу», де подано важливі та досить складні для усвідомлення учнями 8-го класу поняття: економіко-географічне, політико-географічне положення України та геополітика, а в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зазначено, що вони повинні оцінювати політико-географічне положення держав та геополітичні події, географічне положення України. Зважаючи на мету курсу, тематику розділу та теми, розглядати ці поняття варто не як відчужені категорії, а в розрізі векторів інтеграції Україна-світ та Україна-Європа. І в руслі вищезазначеного виникає запитання: як це зробити? Багато у кого може виникнути зустрічне запитання: так, але в чому тут проблема? У відповідь на ці запитання багато хто може запропонувати використати бесіду, пояснення, роботу з підручником чи додатковими джерелами інформації тощо.

З іншого боку, щоб достеменно розібратися у цій проблемі, потрібно з'ясувати сутність виділених понять, тобто їх зміст та обсяг, що коротко наводиться у табл. 2.

Таблиця 2

Зміст основних понять

Поняття	Зміст понять
Геополітика	Міждисциплінарні знання щодо ролі всієї сукупності географічних чинників (природних умов і ресурсів, конфігурації шляхів сполучення, географічного положення, розселення населення, розміщення економічних центрів та ін.) у державно-політичних взаєминах та можливостей їх використання в політичній практиці [2, с. 4]
Економіко-географічне положення	Положення об'єктів в економічному та соціальному просторі стосовно один одного, а також щодо меж – державних, адміністративних тощо. Водночас до категорії ЕГП зараховують і положення щодо природних об'єктів (незамерзаюче море, судноплавна річка, родовище корисної копалини, лісовий масив, ареал природно-вогнищевих захворювань), які чинили, надають або можуть в перспективі вплинути на функціонування та розвиток досліджуваних суспільно-географічних об'єктів [1]
Політико-географічне положення	Просторове відношення певного географічного об'єкта (поселення, регіону, держави тощо) до географічних об'єктів, що перебувають поза ним і мають на нього політичний вплив [10]

Як можна побачити зі змісту понять (табл. 2), всі вони в своїй сутності та в розрізі вищезазначених курсів опираються на певні знання у різних наукових галузях, що переважно вивчаються у шкільній географії та історії. Для адекватного оперування цими поняттями учень у географічному плані повинен розуміти основні характеристики природних умов і ресурсів, населення як України (курс «Україна у світі: природа, населення» 8 клас, розділ III «Природні умови і ресурси України» та розділ IV «Населення України та світу») та світу (курс «Материків та океанів» 7 клас), а також характеристики економіко-географічних умов та процесів, тобто особливості господарства як України та її регіонів, так і основних регіонів світу у світлі міжнародної глобалізації, інтеграції та інформатизації (курс «Україна і світове господарство» 9 клас). Також не потрібно забувати про історичну компоненту зазначених понять (табл. 2), що в хронології шкільної історії, відповідно до навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України та всесвітньої історії для 5–9-х класів, побудована наступним чином: доісторична та антична історія розглядається у 6-му класі (до другої половини V ст.), середньовічна історія – у 7-му (до відкриття Америки), історія раннього нового часу – у 8-му (до кінця XVIII ст.), а історія нового часу – у 9-му (до кінця XIX ст.).

Зважаючи на зазначене вище, учень на початку вивчення географічного курсу у 8-му класі «Україна у світі: природа, населення» підходить до формування понять геополітика, економіко-географічне та політико-географічне положення взагалі та їх обсягу в світлі векторів Україна-світ та Україна-Європа, опираючись лише на знання історичних подій та процесів до кінця періоду Середньовіччя та знання загальних фізико-географічних процесів та явищ з їх транскрипцією на великі природні комплекси материків та океанів, а також окремі базові суспільно-географічні поняття та уявлення, що переважно доповнюють фізико-географічні.

З огляду на таке, більша частина цих ключових геополітичних питань, в плані усвідомлення учнями себе громадянами України, національної ідентифікації, комплексного розуміння суспільно-географічних процесів за векторами Україна-Світ та Україна-Європа, зосереджена у хронології шкільних предметів географії та історії після того, як зазначені поняття представлені у програмі курсу «Україна у світі: природа, населення» у 8-му класі. Ця ситуація не дає змоги досягти компетенцій щодо геополітичних питань зазначених у програмі курсу в розрізі державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (оцінка політико-географічного положення держав та геополітичні події, географічне положення України).

Наразі складається така ситуація, що учні під час вивчення теми «Україна на політичній карті Європи і світу» підходять до формування вищезазначених суспільно-географічних понять, маючи недостатню базу опорних знань, умінь, навичок, досвіду та мотивації. Тобто цей процес опирається на географічні знання про фізико-географічні процеси та явища в розрізі материків та океанів та історичні знання у хронології до кінця V століття. Зважаючи на сутність понять, учні не можуть в процесі навчальної діяльності якісно охарактеризувати економіко-географічне та політико-географічне положення України тому, що вони не ознайомлені з проходженням суспільно-географічних процесів в Україні та світі (господарство, демографічні процеси тощо), а також не мають в уявленні систематизованої хронології причинно-наслідкових подій останніх ста років, що в історичному плані мають значний, якщо не найбільший, вплив саме на протікання суспільно-географічних процесів та явищ. У розрізі умов, що впливають на висвітлення геополітичних питань, можуть бути розглянуті учнями ЗНЗ в наступних напрямках:

- отримати готові узагальнені та систематизовані знання в ході навчального процесу (опрацьовані вчителем, автором підручника тощо);
- опрацювати учням самостійно на випередження увесь базовий матеріал, що потрібен для роботи над геополітичними питаннями, що в подальшому дасть змогу їх освоїти;
- розглядати геополітичні питання після опрацювання базового матеріалу в історичному та географічному напрямках.

Аналізуючи вищезазначені напрями розгляду геополітичних питань з точки зору методики навчання географії, можна зауважити, що два перші, переважно спрямовані на розширення кількісних характеристик пам'яті, не несуть в собі творчого начала, а тому знижують ефективність навчального процесу. Саме тому для формування світоглядної позиції молодшої особистості та її самоідентифікації, в руслі компетентнісного підходу до вивчення географії, потрібно створити таке підґрунтя для розгляду геополітичних питань, щоб учні могли їх аналізувати свідомо, опираючись на певну базу знань умінь та навичок, які вони отримують упродовж навчання у 8-му та 9-му класах. Така модель реалізації геополітичних питань (геополітика, економіко-географічна характеристика та політико-географічна характеристика) в процесі вивчення географії дасть змогу застосувати не лише знання, уміння, навички та здібності, але й ціннісні орієнтації, отримані внаслідок осмислення та розуміння геополітичних категорій явищ і процесів, а також не тільки свій досвід, а й попередніх поколінь, що в перспективі розвине здатність ефективно діяти та внутрішню мотивацію для підвищення власної географічної компетентності.

Висновки. Отже, сучасні тенденції модернізації шкільної географічної освіти в Україні переорієнтовують навчальний процес від навчання всіх усьому до навчання кожного відповідно до особистісних орієнтацій, де вагоме місце займає формування компетентностей учнів. Зважаючи, що більша частина інформації, яку отримує людина, має географічну компоненту, то велике значення для формування світоглядної позиції учнів має їх географічна компетентність, складовими якої є: «когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності), діяльнісний (досвіду прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), ціннісно-змістовий (ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування), емоційно-вольовий (емоційно-вольової регуляції процесу й результату прояву компетентності), мотиваційний (готовності до власне прояву компетентності) компоненти» [8, с. 16].

Таким чином, розгляд геополітичних питань, як вище було зазначено, повинен опиратися на певну базу знань умінь та навичок (переважно географічної та історичної спрямованості), що допомагають усвідомити основні геополітичні категорії (геополітика, економіко-географічне положення, політико-географічне положення). Змістова складова географічних курсів має удосконалюватися у контексті еволюціонування навчальних понять, які відображають геополітичні категорії. Цей аспект може допомогти не лише підвищити рівень компетентності учнів у зазначених питаннях (шляхом системного, поетапного опрацювання матеріалу, що забезпечує поступову реалізацію усіх компонентів компетентності), а й допомогти у розрізі самоідентифікації молодой особистості.

Список використаних джерел

1. Голубчик М. М. Экономическая и социальная география. Основы науки / М. М. Голубчик, Э. Л. Файбусович, А. М. Носонов, С. В. Макара. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 400 с.
2. Дністрянський М. С. Геополітика : навч. посіб. / М. С. Дністрянський. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 436 с.
3. Концепція географічної освіти в основній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/info/1023/>
4. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4
8. Самойленко В. М. Дидактика географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний

ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>

10. Шаблій О. І. Географічне і геополітичне положення Українських Карпат / О. І. Шаблій // Карпатський край. – 2012. – № 1. – С. 113–122.
11. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

References

1. Golubchik M. M. Ekonomicheskaya i sotsialnaya geografiya. Osnovy nauki / M. M. Golubchik, E. L. Faybusovich, A. M. Nosonov, S. V. Makar. – M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2004. – 400 s.
2. Dnistrianskyi M. S. Heopolytika : navch. posib. / M. S. Dnistrianskyi. – Lviv : LNU imeni Ivana Franka, 2011. – 436 s.
3. Kontsepsiia heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://undip.org.ua/info/1023/>
4. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhotu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty / O. V. Ovcharuk // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / [pid zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
5. Pometun O. I. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v ukrainskii osviti / O. I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / [pid zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
6. Raven Dj. Kompetentnost v sovremennomobschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dj. Raven. – M. : Kogito-TSentr, 2002. – 396 s.
7. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity [Elektronnyi resurs] / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – No 8–9. – S. 4–8. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4
8. Samoilenko V. M. Dydaktyka heohrafii : monohrafiia / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtoka, I. O. Dibrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 586 s.
9. Khymynets V. Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia [Elektronnyi resurs] / V. Khymynets // Zakarpatskyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. – Rezhym dostupu: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
10. Shablui O. I. Heohrafichne i heopolitychne polozhennia Ukrainskykh Karpat / O. I. Shablui // Karpatskyi krai. – 2012. – No 1. – S. 113–122.
11. Shishov S. E. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya / S. E. Shishov, V. A. Kalney. – M. : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2000. – 316 s.
12. Hutorskoy A. V. Klyuchevyie kompetensii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A. V. Hutorskoy // Uchenik v obscheobrazovatelnoy shkole. – M. : IOSO RAO, 2002. – S. 135–157.

Надтока В. А.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье освещены закономерность между особенностями реализации компетентностного подхода и структурированием географических курсов в основной школе на понятийной основе, некоторые особенности изучения геополитических вопросов в процессе изучения географии Украины в разрезе глобальных мировых географических процессов и явлений в соответствующих географических курсах общеобразовательных учебных заведений. Специфика реализации компетентностного подхода к изучению географии Украины раскрывается в реализации всех его компонентов. Выявлено, что рассмотрение геополитических вопросов должно опираться на определенный уровень когнитивного компонента, что помогает осознать основные геополитические категории.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентность; геополитика; экономико-географическое положение; политико-географическое положение.

Nadtoka V.

SOME ASPECTS OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING GEOGRAPHY AT THE UKRAINIAN ELEMENTARY SCHOOL

The article highlights the relationships between the features of the competence-based approach implementation and structuring geographic courses in the elementary school on the conceptual basis as well as some features of the disclosure of geopolitical issues in the study of geography of Ukraine in the context to global world processes and phenomena in the irrespective geographic courses for the secondary schools.

The author of the article analyzes the views of some researchers in the area of the competence-based approach in education; therefore, this analysis is conducted in the light of learning geography of Ukraine. On this basis, general components of a competence, such as knowledge, skills, abilities, values, experience, the ability to operate effectively and intrinsic motivation are determined. The author put an emphasis on the fact that different researchers have different opinions on the significance and importance of these components; however, they do not deny that knowledge gained as a result of training (formal or informal) lies in the base of the competence structure.

Specificity of the implementation of the competence-based approach to the study of geography of Ukraine is revealed in the implementation of all components of a competence. It provides for a shift from «learning all around» to the academic achievements of the pupils of a comprehensive secondary school at a level that allows them to learn more.

In the article, a special attention is paid to the analysis of the geography curriculum for primary schools in terms of the representation of the geopolitical concepts. It was found out that the consideration of the geopolitical issues should be based on a certain level of cognitive component that helps to understand the basic geopolitical category. On this background, the article provides a description of the main geopolitical concepts used in the geography courses of Ukraine.

Keywords: competence-based approach, competence, geopolitics, economic and geographical position, political and geographical position.



Козленко Олександр Григорович —

науковий співробітник відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: методика навчання біології та іншим природничим дисциплінам, ігри з науковою основою, використання інформаційно-комунікаційних технологій та статистичних методів в освіті.

УДК 371.32.91(07)

РЕЗУЛЬТАТИ ВИМІРЮВАННЯ БАЗОВОГО ВМІННЯ УЧНІВ ПРАЦЮВАТИ З МОДЕЛЯМИ РІЗНИХ ТИПІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

У статті обговорюються результати вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів. З цією метою було створено компетентісно орієнтований тест для учнів, орієнтований на вимоги міжнародного оцінювання PISA. Тестування учнів відбувалося в загальноосвітніх навчальних закладах м. Київ та Київської області. Під час вимірювання було виявлено різний рівень учнів працювати з моделями певних типів: вищий – для вербальних і символічних моделей, і суттєво нижчий – для графічних і математичних моделей. Аналіз результатів тестування учнів засвідчив, що суттєвої різниці між групами учнів за рівнем успішності у процесі вивчення біології учнями не було виявлено, окрім реальних моделей, з якими «сильні» учні працюють достовірно краще, аніж інші. Також не було виявлено суттєвих відмінностей за гендерною ознакою: юнаки та дівчата виконували завдання компетентісно орієнтованого тесту приблизно однаково. Деякі особливості вміння працювати з моделями різних типів було виявлено під час аналізу відмінностей між класами з різною профілізацією. Результати аналізу базового вміння учнів працювати з моделями різних типів є підґрунтям для розробки та впровадження блоків моделей у процес навчання біології. Зокрема, за результатами тестування було визначено типи моделей, на розробку яких варто звернути особливу увагу (реальні, графічні та математичні моделі).

Ключові слова: навчання біології; модель; учні; компетентісний тест; вимірювання; кореляція.

Постановка проблеми. У навчанні біології провідну роль відіграє пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння методами наукового пізнання, яка реалізується, зокрема, через використання методу моделювання явищ, об'єктів і процесів живої природи. Особливо важливим є використання різних моделей

процесів і явищ у процесі вивчення загальнобіологічних закономірностей, які за Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.) запропоновані до вивчення в основній школі, а саме – в 9 класі. Ознайомлення з різноманітними моделями (текстовими, графічними, математичними, просторовими, а також імітаційними, створеними з використанням інформаційних технологій), побудова, використання, аналіз властивостей та обмежень таких моделей, проведення модельних експериментів є основою для активного засвоєння теоретичних положень сучасної біології. Робота з моделями сприяє подоланню суперечності між науковим знанням та побутовими уявленнями.

Для того, щоб запроваджувати використання моделювання в навчанні біології, необхідно дослідити рівень готовності учнів до такої діяльності – розробити, апробувати та оцінити засоби вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів (об’ємними, графічними, математичним, вербальними, символічними тощо). Таке дослідження має виявити наявний рівень вміння працювати з моделями різних типів в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Дидактика та методика навчання біології розробляється вже тривалий час, зокрема в роботах М. Верзіліна, О. Гончара, В. Корсунської, Н. Матяш, І. Мороза, Є. Неведомської, А. Степанюк, Г. Ягенської та інших. Сучасний етап розвитку методики навчання біології пов’язаний із впровадженням системного підходу та розробкою методичної системи навчання біології (А. Степанюк, М. Сидорович, Н. Матяш, В. Плахотник). Однак використання моделювання як методу навчання біології розглянуто лише в поодиноких роботах (О. Комарова, Г. Ягенська) і потребує докладного наукового обґрунтування та впровадження.

У педагогічній літературі наголошується на важливості застосування засобів моделювання, що забезпечує практичну, діяльнісну спрямованість навчання. Проблеми, пов’язані з використанням окремих типів моделей в навчанні біології, розподілено на такі напрями: текстові моделі (В. Паламарчук), математичні моделі в біології (М. Бігон, В. Вольтерра, Н. Грабова, В. Кавтарадзе, Г. Різніченко, М. Фаркас), графічні та мультимедіа-моделі (Дж. Клемент, А. Осін), тривимірні просторові моделі (Ю. Гільбух, А. Зімічева, Д. Кожевников, В. Сидоренко, І. Якиманська), інтерактивні комп’ютерні моделі (Л. Босова, І. Башмаков, А. Осін).

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю теоретичної частини статті є вибір робочої класифікації типів моделей для забезпечення подальшої побудови діяльності учнів у навчанні біології. Практичну частину статті присвячено аналізу проведеного вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів з метою організації їх роботи з використанням методу моделювання.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р., [3, с. 48–52]) та прийнятій в 2012 р. новій навчальній програмі з біології для 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06. 2012 р. № 664 «Про затвердження навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня» [5, с. 33–42], передбачено зміну структури біологічної освіти з виділенням окремого року навчання (9-й клас основної школи) для вивчення загальних властивостей життя – клітинної та еволюційної теорій, закономірностей

спадковості та мінливості, індивідуального розвитку та екології організмів тощо. Хоча в багатьох країнах (Польща, Велика Британія, Росія, Франція) така побудова курсу є традиційною практикою, проте в Україні вона запроваджується вперше.

Використання різних моделей процесів і явищ під час вивчення загальнобіологічних закономірностей є важливим. Робота учнів з моделями різних типів є основою для засвоєння теоретичних положень сучасної біології, а також формування предметної компетентності. Зокрема, відбувається формування вмінь активного аналізу моделей, що пропонуються засобами масової інформації у літературі та мистецтві, рекламі тощо.

Слово «модель» походить від латинського слова «modelium» і означає – міра, спосіб і т. ін. Його первинне значення було пов'язане з будівельним мистецтвом, і майже у всіх європейських мовах воно вживалося для позначення образу або речі, схожої в якомусь відношенні з іншою річчю. Модель в широкому сенсі розуміють як подумки або практично створену структуру, відтворюючу частину дійсності в спрощеній і наочній формі. Такі, зокрема, уявлення Анаксимандра про Землю як плоский циліндр, навколо якого обертаються наповнені вогнем порожнисті трубки з отворами. Модель в цьому сенсі виступає як деяка ідеалізація, спрощення дійсності, хоча сам характер і ступінь спрощення, що вносяться моделлю, можуть з часом змінюватися. У більш вузькому сенсі термін «модель» застосовують тоді, коли хочуть зобразити деяку область явищ за допомогою іншої, більш вивченої, такої, що легше зрозуміти. У багатьох дискусіях, присвячених гносеологічній ролі та методологічному значенню моделювання цей термін вживався як синонім пізнання, теорії, гіпотези і т. п. [1, с. 34–36].

Наразі можна знайти безліч різних визначень понять «модель» і «моделювання». Розглянемо деякі з них. «Під моделлю розуміють відображення фактів, речей і відносин певної галузі знань у вигляді більш простої, більш наочної матеріальної структури цієї або іншої області». Таке визначення моделі наводить Г. Клаус [4, с. 262]. За визначенням А. І. Уймова, «модель – це система, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему» [6, с. 48]. Одним з еталонних є визначення, яке наводить В. О. Штофф у своїй книзі «Моделювання і філософія»: «Під моделлю розуміють таку уяву або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [7, с. 19].

На думку відомого російського психолога та педагога В. В. Давидова, незважаючи на те, що в розумінні моделі існує широкий «розкид» – від моделюючої установки до теорії пізнання взагалі, у всіх випадках вживання поняття «модель» можна виділити наступні загальні моменти:

- 1) модель являє собою засіб наукового пізнання;
- 2) модель завжди виступає як такий представник оригіналу, замітник прототипу, який в будь-якому відношенні більш зручний для вивчення і дає змогу перенести отримані знання на вихідний об'єкт;
- 3) як моделі, так і прототипи є системою, яка характеризується істотними структурними властивостями і певними відносинами;
- 4) моделі охоплюють лише ті властивості прототипу, які істотні в даній ситуації і які є об'єктом дослідження;
- 5) моделі однозначно відповідають оригіналу [2, с. 140].

С. Джилберт пише, що «ментальні моделі є серцем і душою свідомої думки. Всі вищі тварини створюють і використовують їх, коли думають; втім, люди є неперевершеними конструкторами моделей, створюючи **ментальні моделі** нашим мозком та **фізичні моделі** нашими руками, нашими голосами та нашими жестами. За допомогою цих моделей ми створюємо та демонструємо нашу внутрішню (суб'єктивну) реальність» ([8, с. X]).

У процесі розробки діяльнісної складової роботи із засвоєння навчального змісту постала задача створення блоків моделей, дослідження та аналіз яких дасть змогу учням засвоїти навчальний матеріал і наблизитися до предметної компетентності. Для того, щоб учитель міг авторизувати роботу з моделями, ці блоки мали б бути підібрано так, щоб до них входили моделі різних типів. Це потрібно зробити задля авторизації навчального матеріалу вчителем у процесі навчання біології. Тому потрібен широкий вибір різних типів моделей, серед яких учитель обирає найбільш адекватні конкретним умовам або пропонує інші, власні текстові, математичні або графічні моделі, виходячи з реального стану навчального середовища конкретного класу та закладу освіти. Нами використано класифікацію моделей за книгою згаданого вище сучасного американського педагога С. Джилберта «Навчання природничим наукам, що базується на моделюванні» («Models-based science teaching», [8, с. 5]). У ній моделі розподілено на шість типів:

- реальні (об'ємні, або фізичні) моделі: масштабні моделі, макети, фігурки;
- образні (графічні) моделі: креслення, фотографії, схеми;
- математичні моделі: формули, рівняння, графіки;
- вербальні моделі: описи, сценарії, настанови;
- імітаційні моделі: ігри-симуляції, тренажери польотів, манекени для креш-тестів;
- символічні (семіотичні) моделі: числа, дорожні знаки, смайлики тощо.

Через те, що за новою програмою загальнобіологічні закономірності ще не вивчаються в основній школі, в якості експериментальних було обрано 10-ті класи, що навчаються за програмою рівня стандарту та академічного рівню у декількох школах м. Київ та Київської області: СЗШ № 104 ім. О. Ольжича м. Київ (вчитель біології Діска Ксенія Олегівна); Великодиммерський СЗО НВК смт. Велика Димерка (вчитель біології Шелудченко Олена Михайлівна); Бучанська ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Буча (вчителі біології Андрієвич Олена Василівна та Тітов Олександр Ігорович).

Для вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів було створено компетентнісно орієнтований тест для учнів, завдання якого за побудовою наближені до міжнародного оцінювання PISA (яке, до речі, проводиться також серед 15-річних учнів), а за формою – до традиційних завдань ДПА та ЗНО (переважна більшість – це завдання з обиранням однієї правильної відповіді та встановлення відповідності). Тест складається з п'яти завдань компетентнісного спрямування – по два запитання в кожному завданні. Запитання були підібрані так, щоб в них були наявними різні типи моделей: об'ємні, математичні, образні, вербальні та символічні (у тестових завданнях не представлені лише імітаційні моделі, робота з якими досить складна і потребує попередньої підготовки учнів).

Тестування проводилося у 2015–2016 рр. на трьох апробаційних майданчиках, у ньому брали участь учні п'яти класів (два загального профілю, два – гуманітарних, і один – фізико-математичного профілю). У тестуванні брали участь 69 учнів.

Аналіз тестування, проведеного на апробаційних майданчиках, дає змогу зробити наступні висновки (рис. 1). Найбільш вдало використовуються учнями символічні (семіотичні) моделі: відсоток виконання завдань цього типу становить $71,0 \pm 6,5$. Досить високий результат показали учні у процесі роботи з вербальними (словесними) моделями – $68,6 \pm 4,1$ відсотків виконання – і реальними (об’ємними, або фізичними) моделями – $59,8 \pm 16,0$ відсотків виконання завдань. Істотно гірше були виконані учнями завдання по роботі з образними, або графічними, моделями – $50,2 \pm 4,8$ відсотка успішного виконання завдань – і математичними моделями – $23,0 \pm 4,7$ відсотка виконаних завдань. Ці результати не є цілком очікуваними, адже у школі завжди приділялася велика увага вербальним моделям, а з семіотичними та об’ємними моделями учні часто зустрічаються у повсякденному житті, навички з якого були використані при виконанні завдань. Цікаво відзначити, що успішність роботи з реальними моделями значно відрізняється у різних учнів і характеризується найбільшим стандартним відхиленням серед усіх завдань (16,0 %). Це свідчить про те, що реальним, об’ємним моделям в школі приділяється недостатньо уваги. Досить несподіваними виявилися результати роботи з образними, графічними моделями: настільки низькі значення при стандартному відхиленні, близькому для завдань інших типів, свідчать, що робота з такими моделями дійсно складна для учнів; бачимо достовірно гірші результати порівняно з вербальними та символічними моделями (хоча й достовірно вищими порівняно з математичними моделями).

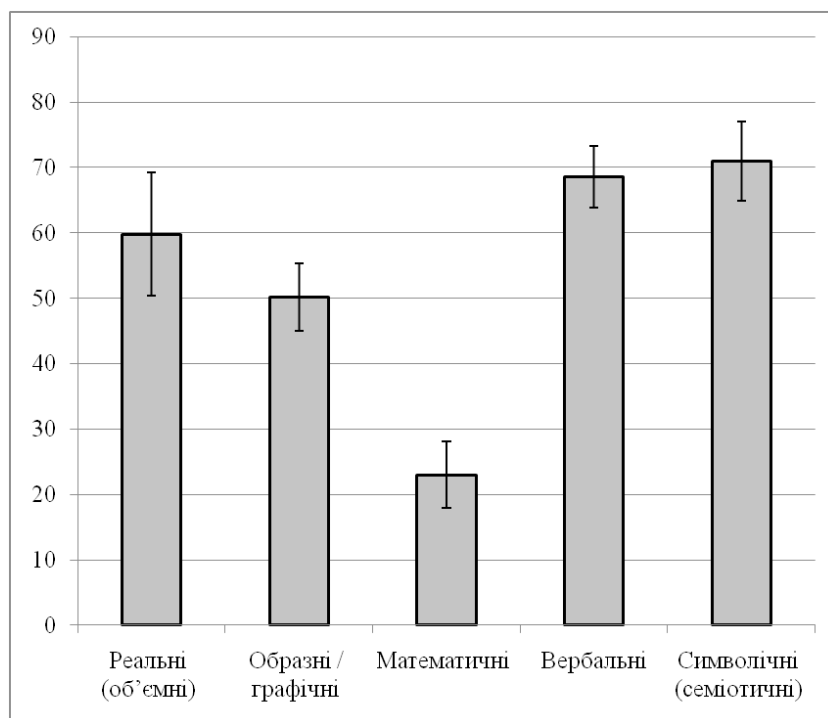


Рис. 1. Результати виконання завдань, орієнтованих на вміння працювати з різними типами моделей (вісь Y – відсоток виконання завдань певного типу)

Також досліджувалася залежність між академічними успіхами учнів і відсотком виконання завдання зазначеного тесту. Учні було розділено на три групи: «сильні», успішні на «відмінно» (10–12 балів, отриманих за першою тематичною атестацією з біології); «середні», успішні на «добре» (7–9 балів) та «слабкі», які отримали за першу тематичну атестацію «задовільно»/«незадовільно» (менше 6 балів). Було отримано наступні результати (рис. 2). Хоча рівень виконання завдань тесту відрізняється між групами (з 16 можливих балів «сильні» набрали $9,48 \pm 3,90$ балів, «середні» – $8,45 \pm 6,18$ балів, а «слабкі» – $7,91 \pm 4,73$ бали), але ці відмінності не є статистично достовірними. Таким чином, стверджувати, що є виразна кореляція між академічними успіхами учнів та їх умінням працювати з моделями різних типів, не обґрунтовано. Цікаво, що істотні (достовірні) відмінності в успішності виконання завдань характерні лише для реальних (об'ємних) моделей (успішність виконання завдань по роботі з цим типом моделей становила $82,5 \pm 5,3$ % у групі «сильних» проти $54,7 \pm 19,9$ % у групі «середніх» і $42,6 \pm 13,1$ % у групі «слабких»). Успішність виконання завдань на вміння працювати з моделями інших типів майже не відрізняється за цими визначеними групами.

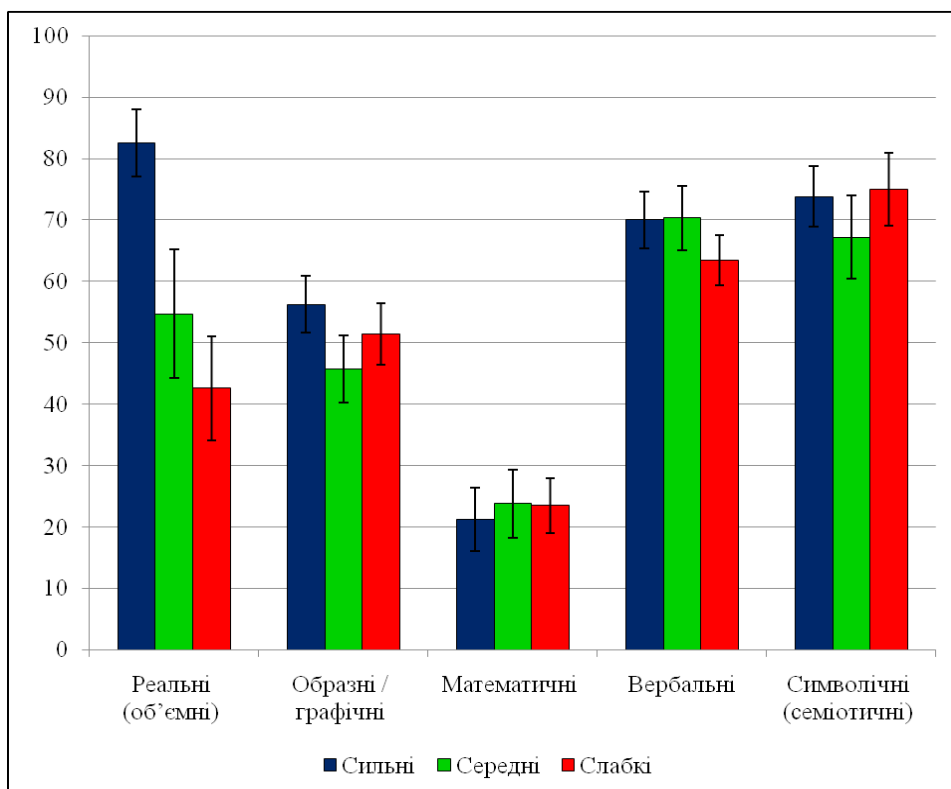


Рис. 2. Результати виконання завдань, орієнтованих на вміння працювати з різними типами моделей, учнями з різним рівнем володіння предметним матеріалом з біології (вісь Y – відсоток виконання завдань певного типу)

Аналіз гендерних особливостей під час дослідження засвідчив майже повну відсутність відмінностей в успішності виконання завдань між юнаками та дівчатами (рис. 3). Середнє значення виконання завдань (середній бал) між юнаками і дівчатами майже не відрізнялося ($8,63 \pm 7,43$ балів для хлопчиків і $8,63 \pm 3,92$ для дівчат від максимального балу 16). Відмінності за ефективністю виконання завдань різних типів також практично відсутні. Тільки за вмінням працювати з реальними моделями дівчата показали дещо вищі результати, ніж юнаки ($63,5 \pm 15,7$ – для дівчат, $55,0 \pm 16,6$ – для юнаків), але й ці відмінності не є статистично достовірними. Значних відмінностей між хлопцями та дівчатами в успішності виконання завдань з образними, математичними, вербальними і семіотичними моделями не було виявлено. Це може свідчити про відсутність суттєвих гендерних відмінностей на рівні старшої школи.

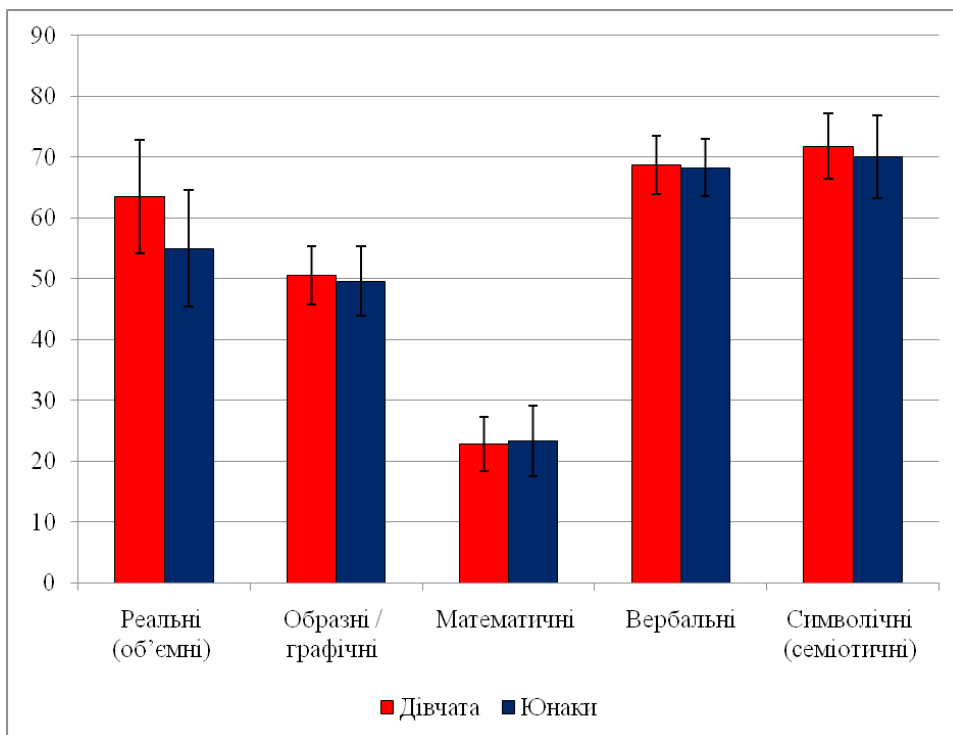


Рис. 3. Результати виконання завдань, орієнтованих на вміння працювати з різними типами моделей, у гендерному розрізі (вісь Y – відсоток виконання завдань певного типу)

Як вже зазначалося, у дослідженні брали участь учні п'яти класів: два класи загального профілю (ЗСШ № 104; ці класи навіть об'єднали і в 11-му класі), один клас – фізико-математичний профіль (10-Б клас Бучанської ЗОШ І–ІІІ ст. № 4) і два класи – гуманітарний профіль (10-А клас Бучанської ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 і 10-А клас Великодиммерського СЗО НВК). На рис. 4 показано, що між класами та профілями є суттєва різниця за рівнем успішності виконання завдань. Особливо виразно це видно за порівняння двох класів однієї школи (Бучанської ЗОШ І–ІІІ ст. № 4). Дослідження

виявило відмінності між фізико-математичним класом (10-Б) і гуманітарним (10-А). Вони полягають в тому, що учні фізико-математичного класу проявили значно кращий рівень роботи з математичними і реальними моделями (за роботою з реальними моделями вони достовірно перевищували решту досліджуваних класів) та суттєво гірший – з образними і семіотичними моделями. Серед причин можна назвати розподіл учнів під час формування 10–11-х класів у цій школі. У роботі з вербальними моделями всі чотири класи продемонстрували майже однаковий рівень успішності виконання завдань, що може свідчити в цілому про високу увагу до вербальних моделей у всіх досліджуваних навчальних закладах.

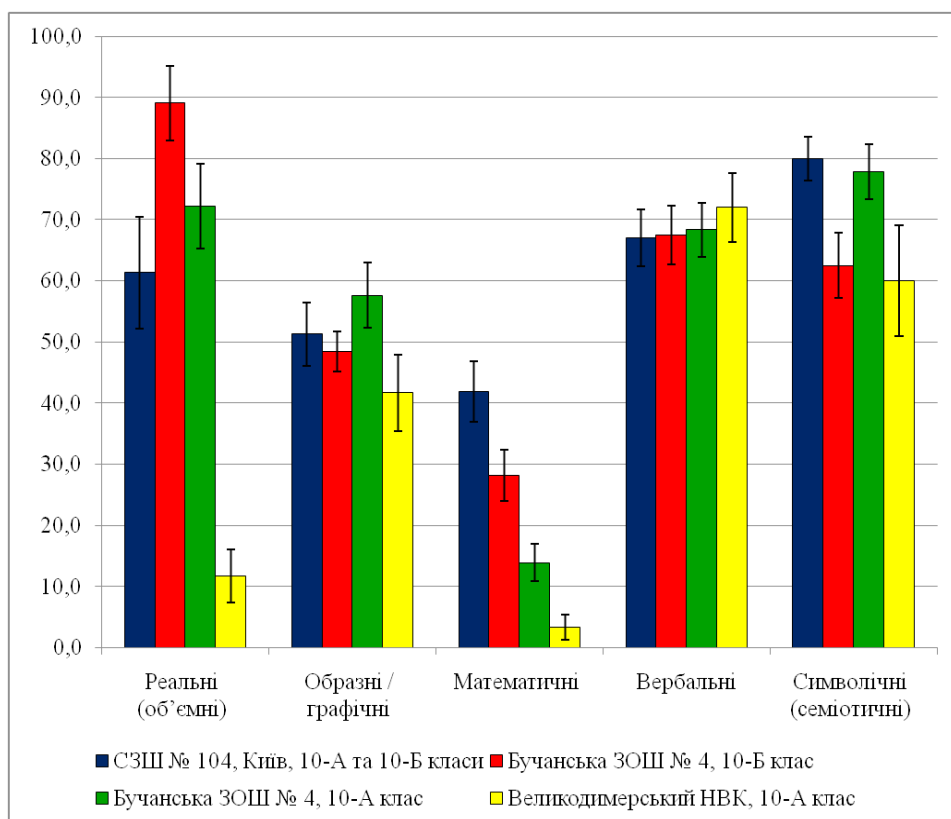


Рис. 4. Результати виконання завдань, орієнтованих на вміння працювати з різними типами моделей, учнями різних класів (вісь Y – відсоток виконання завдань певного типу)

З метою доведення вірогідності результатів дослідження проведено аналіз кореляцій між окремими завданнями тесту. Кореляція в широкому сенсі слова означає зв'язок між явищами і процесами. У тестології поняття кореляції використовується для аналізу того, як пов'язані відповіді учнів на окремі запитання (і зворотне завдання – наскільки запитання «закорельовані» одне на одне, як пов'язані успішні відповіді на запитання j і успішні відповіді на питання l). Для оцінки зв'язку між

результатами виконання учнями двох завдань тесту використовується коефіцієнт кореляції Пірсона φ_{jl} , який обчислюється за формулою:

$$\varphi_{jl} = \frac{p_{jl} - p_j p_l}{\sqrt{p_j q_j \cdot p_l q_l}}, \quad \text{де}$$

p_{jl} – частка учнів, що виконали правильно обидва завдання з номерами j і l ;

p_j – частка учнів, що виконали правильно j -е завдання, $q_j = 1 - p_j$;

p_l – частка учнів, що виконали правильно l -е завдання, $q_l = 1 - p_l$.

Для розрахунку кореляцій між завданнями використовується пакет «Аналіз даних» процесора електронних таблиць Microsoft Excel; розрахунок здійснюється для матриці даних за тестом автоматично (через пункт головного меню Дані – Аналіз даних – Кореляція). Результат розрахунків являє собою таблицю, в якій цифри показують, наскільки корелюють попарно відповіді учнів на пари запитань (рис. 5).

	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.
1.1.	1	-0.026	-0.017	0.065	0.009	-0.255	-0.001	-0.072	-0.092	0.127
1.2.	-0.026	1	-0.156	-0.019	-0.112	-0.004	-0.027	0.083	0.140	0.083
2.1.	-0.017	-0.156	1	0.420	-0.005	-0.109	0.271	-0.065	0.135	-0.207
2.2.	0.065	-0.019	0.420	1	0.007	-0.145	0.197	-0.147	0.122	-0.127
3.1.	0.009	-0.112	-0.005	0.007	1	0.233	0.393	0.096	0.189	-0.296
3.2.	-0.255	-0.004	-0.109	-0.145	0.233	1	0.224	0.092	-0.168	0.089
4.1.	-0.001	-0.027	0.271	0.197	0.393	0.224	1	0.090	0.191	-0.205
4.2.	-0.072	0.083	-0.065	-0.147	0.096	0.092	0.090	1	-0.110	0.099
5.1.	-0.092	0.140	0.135	0.122	0.189	-0.168	0.191	-0.110	1	-0.014
5.2.	0.127	0.083	-0.207	-0.127	-0.296	0.089	-0.205	0.099	-0.014	1

Рис. 5. Коефіцієнти кореляції завдань тесту, розраховані за допомогою Microsoft Excel

Висока закорельованість запитань одне на одне (із значенням коефіцієнта кореляції 0,5 і вище) є результатом змістовної близькості завдань; вона припустима в урочних тестах, але в тематичних контрольних роботах її намагаються уникати, і прагнуть до невисокої позитивної кореляції, коли значення коефіцієнта варіюють в інтервалі (0; 0,3). Згідно з рис. 5, високої кореляції вдалося уникнути. Найбільші значення парної кореляції властиві запитанням 2.1 і 2.2 (обидва запитання ґрунтуються на аналізі наведеного тексту та виокремленні вербальних моделей, що застосовуються в подальшому або в графічній, або в текстовій формі). Цікавими є кореляції запитання 4.1 на вміння працювати з символічними (семіотичними) моделями; в ньому учням потрібно було встановити відповідність між фотографіями людини в різних емоційних станах і смайликами, що використовуються для позначення емоцій в соціальних мережах. Виявилось, що це завдання корелює (з доволі високими значеннями коефіцієнту кореляції) з обома завданнями на вміння працювати з реальними (об'ємними) моделями; також високою є кореляція із запитанням 2.1, в якому потрібно створювати за вербальною моделлю графічний образ.

Велика кількість негативних кореляцій між завданнями свідчить про різноманітність матеріалу, про його змістовну неоднорідність. Від цього тесту варто було б очікувати високої кількості випадків з негативною кореляцією. Однак їх не так багато, і зумовлені вони саме специфікою різнопланового компетентнісного тесту. Найбільші значення негативною кореляції між запитаннями 5.2 і 3.1 також зрозумілі: ці запитання орієнтовані на зовсім різні вміння (їх навіть пов'язують з роботою різних півкуль мозку).

Аналіз кореляцій завдань свідчить, що створений тест дійсно є придатним для оцінювання вміння працювати з моделями різних типів і в цілому відповідає вимогам до взаємних залежностей між окремими запитаннями, тож є коректним з погляду тестології.

Висновки. Таким чином, результати експерименту з вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів з використанням компетентнісно орієнтованого тесту для учнів дало змогу отримати важливі результати щодо готовності учнів до роботи з аналізу моделей. Результати тестування учнів апробаційних шкіл міста Київ та Київської області засвідчили різний рівень готовності учнів до роботи з моделями різних типів: вищий – для вербальних і символічних моделей – і суттєво нижчий – для графічних і математичних моделей. Було проаналізовано відмінність між групами учнів за рівнем володіння предметом (суттєвої різниці між «сильними», «середніми» і «слабкими» учнями за рівнем успішності у процесі вивчення біології виявлено не було, окрім реальних моделей, з якими «сильні» учні працюють достовірно краще, аніж інші). Не було виявлено суттєвих відмінностей за гендерною ознакою: юнаки та дівчата виконували завдання компетентнісно орієнтованого тесту приблизно однаково. Деякі особливості вміння працювати з моделями різних типів було виявлено під час аналізу відмінностей між класами з різною профілізацією. Також було проаналізовано парні кореляції між завданнями тесту, що дало змогу зробити висновок про відповідність структури завдань і запитань тесту вимогам тестології, а також виявило деякі цікаві кореляції, які не були очевидними, зокрема кореляція між запитаннями на вміння працювати з символічними моделями та запитаннями на роботу з реальними та графічними моделями. Результати аналізу базового вміння учнів працювати з моделями різних типів є підґрунтям для розробки та впровадження блоків моделей у процес навчання біології. Зокрема, за результатами тестування було визначено типи моделей, на розробку яких варто звернути особливу увагу (реальні, графічні та математичні моделі).

Список використаних джерел

1. Гастев Ю. А. О гносеологических аспектах моделирования / Ю. А. Гастев // Логика и методология науки. – М., 1967. – С. 211–218.
2. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
4. Клаус Г. Кибернетика и философия = Kybernetik in philosophischer Sicht / перевод с немецкого И. С. Добронравова, А. П. Куприяна, Л. А. Лейтес ; редактор В. Г. Виноградов ; послесловие Л. Б. Баженова, Б. В. Бирюкова, А. Г. Спиркина. – М. : ИЛ, 1963. – 530 с.

5. Навчальна програма з біології (6–9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/001_Navch_progr_Prurodoznavstvo-Biologiya_5-9_kl_indd_curves.pdf
6. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 272 с.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л. : Наука, 1966. – 302 с.
8. Gilbert, Steven W. Models-Based Science Teaching / by Steven Gilbert – NSTA Press, 2011. – XI, 204 p.

References

1. Gastev Ju. A. O gnoseologicheskikh aspektah modelirovanija / Ju. A. Gastev // Logika i metodologija nauki. – M., 1967. – S. 211–218.
2. Davydov V. V. Uchebnaja dejatel'nost' i modelirovanie / V. V. Davydov, A. U. Vardanjan. – Erevan : Lujs, 1981. – 220 s.
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (2011) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
4. Klaus G. Kibernetika i filosofija = Kybernetik in philosophischer Sicht / perevod s nemeckogo I. S. Dobronravova, A. P. Kuprijana, L. A. Lejtes ; redaktor V. G. Vinogradov ; posleslovie L. B. Bazhenova, B. V. Birjukova, A. G. Spirikina. – M. : IL, 1963. – 530 s.
5. Navchalna prohrama z biolohii (6–9 klasy) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/001_Navch_progr_Prurodoznavstvo-Biologiya_5-9_kl_indd_curves.pdf
6. Uemov A. I. Logicheskie osnovy metoda modelirovanija / A. I. Uemov. – M. : Mysl', 1971. – 272 s.
7. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofija / V. A. Shtoff. – M. – L. : Nauka, 1966. – 302 s.
8. Gilbert, Steven W. Models-Based Science Teaching / by Steven Gilbert. – NSTA Press, 2011. – XI, 204 p.

Козленко А. Г.

ИЗМЕРЕНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С МОДЕЛЯМИ РАЗНЫХ ТИПОВ КАК ОСНОВЫ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

В статье рассматриваются общие вопросы внедрения метода моделирования в процесс обучения биологии и обсуждаются результаты эксперимента по измерению базового умения учащихся работать с моделями разных типов. Для этого был создан компетентностно-ориентированный тест для учеников, близкий к требованиям международного оценивания PISA. В статье обсуждаются результаты тестирования учащихся апробационных школ г. Киева и Киевской области, в частности проанализированы различия между группами учащихся по уровню владения предметом, подходу к формированию классов. Также проанализированы парные корреляции между заданиями теста с целью выявления отдельных взаимосвязей между отдельными задачами и оценки качества заданий теста в целом. Результаты анализа базового умения учащихся работать с моделями разных типов являются основой для разработки и внедрения блоков моделей в процесс обучения биологии.

Ключевые слова: биология; модель; ученики; компетентностный тест; корреляция.

Kozlenko A.

RESULTS OF MEASUREMENTS OF STUDENTS' BASIC SKILLS TO WORK WITH DIFFERENT TYPES OF MODELS IN THE PROCESS OF BIOLOGY LEARNING

A new State Standard of lower and upper secondary education (hereinafter – State Standard), adopted in 2011, in part of lower secondary education is implemented from September the 1st, 2013. It defines the main directions of education development in Ukraine in the coming years. State Standard will help to create the conditions for effective teaching and development of students and is based on competent and activative approaches. Competent approach will strengthen students' key and subject competencies, which include, in particular, biological competence.

Implementation of competent and activative approaches into biology teaching provides the formation of knowledge about the properties of living systems, the processes of life and functioning of the live systems on different levels, strategy of responsible human behavior in the biosphere and technosphere. It increases mental skill development activities, based on interdisciplinary competences and used in training and everyday life.

In biology learning a leading role plays cognitive activity aimed at mastering the techniques of scientific knowledge, which is realized through the use of modeling phenomena, objects and processes of nature. Simulation plays an important role in scientific knowledge, but it does not have the corresponding application in teaching practice. Particularly important is the use of different models of the processes and phenomena in the study of general biological laws, which are offered to study in the 9th grade of secondary school according to the new State Standard of lower and upper secondary education. Familiarization with various models (text, graphics, mathematical, spatial, and virtual, created using information technology), construction, use, analysis of the properties and limitations of such models, conducting model experiments are the basis for the learning of theoretical principles in modern biology. Working with models is a means of overcoming the contradiction between scientific knowledge and everyday concepts, and method of interdisciplinary competencies forming. In philosophical significance, using simulations in teaching biology has affected the daily life of students: the formation of the active skills of models analysis (used in media, literature and art, advertising) is offered.

The author analyzes results of measuring students' basic skills to work with different types models. Students assessment was performed in schools of Kyiv and Kyiv region. During the assessment different ability of students to work with certain types of models was detected: higher for verbal and symbolic patterns and significantly lower – for graphics and mathematical models. No significant difference was demonstrated between the groups of students during biology studying. Only when working with real models “strong” students showed significantly better results than others. Also, there was no significant difference caused by gender: boys and girls performed tasks test at about the same level. Some distinctions were found by the comparative analysis of classes with different specialization. Analysis underlying the ability of students to work with different types of models is the basis for developing and implementation blocks of models in the process of biology learning. In particular the test results helped to identify types of models, required special attention in its development (real, graphical and mathematical models).

Keywords: biology; model; students; competence test; correlation.



Мачача Тетяна Святославівна —

старший науковий співробітник відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук. Автор культурологічної концепції змісту технологічної освіти учнів середніх загальноосвітніх шкіл, теорії та практики підручникотворення для основної школи з обслуговуючих видів праці. Як керівник та співавтор творчого колективу реалізовує свої наукові доробки в навчально-методичних комплексах для 5–9 класів (навчальні програми, підручники (українською та російською мовами), посібники, робочі зошити).

УДК 37.017.4:331.101

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті з'ясовуються засадничі положення, принципи, основні поняття, наукові підходи до проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої школи.

Технологічна освіта розглядається як складова проектно-технологічної культури організації сучасного виробництва, яка має процесуальний характер, а не операційний, як це було в технократичну індустріальну епоху.

Способи проектно-технологічної діяльності визначаються як фундаментальні освітні об'єкти технологічної освіти, як детермінант формування предметної проектно-технологічної компетентності та загальної культури учнів.

Зміст технологічної освіти трактується як педагогічна модель соціального досвіду людства, який є тотожним за структурою, а не за обсягом, людській культурі, взятій в аспекті культури організації виробництва, в усій її структурній повноті.

Ключові слова: зміст технологічної освіти; проектно-технологічна культура; компетентність; компетенції.

Прагнення нашої держави посісти гідне місце у світовому співтоваристві, інтегруватися в освітній простір країн Європейського Союзу спонукали фахівців Міністерства освіти і науки та Національної академії педагогічних наук України до розробки концептуальних засад середньої загальноосвітньої школи, а також нової редакції закону про загальну середню освіту. Прийняття зазначених документів, над якими нині триває активна робота, передбачає в подальшому перегляд Державного стандарту, розроблення нових навчальних програм, підручників, посібників, іншої навчальної літератури, а також створення належних умов для реалізації спроектованого змісту освіти в педагогічній дійсності та трансформації його в особистісний досвід учнів.

В умовах постійних змін набуває особливої значущості визначення засадничих філософських, психологічних і педагогічних положень, принципів та актуальних

наукових підходів до проблеми проектування змісту сучасної шкільної освіти, зокрема й технологічної.

Процес проектування змісту сучасної технологічної освіти дає змогу наперед відобразити педагогічну дійсність, певною мірою спрогнозувати майбутні зміни, які відповідатимуть вимогам і перспективам замовників і споживачів освітніх послуг. Спроектований зміст вказує на потреби в організаційній, фінансовій та кадровій підготовці для його успішної реалізації.

Розв'язанню означеної проблеми сприяють дослідження методології проектування змісту освіти Н. Бібік, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Лернера, О. Новикова, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Топузова, А. Хуторського та інших вчених.

Проблеми проектування змісту технологічної освіти розкриваються у фундаментальних дослідженнях науковців відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН В. Вдовченко, Т. Мачачі, А. Тарари В. Туташинського.

Нині в межах освітньої галузі «Технології» відомі дослідження інвайрнментального підходу до розроблення змісту технологічної освіти В. П. Тименка [6], а також дослідження фрактальності конструкції знаннево-спосібного підходу під час визначення структури змісту технологічної освіти В. В. Юрженка [8].

Важливими для дослідження проблеми проектування змісту сучасної технологічної освіти є праці вітчизняних вчених О. Коберника, Є. Кулика, В. Сидоренка, В. Стешенка, А. Терещука, В. Юрженка та інших.

Метою статті є визначення засадничих положень, принципів, основних понять, актуальних наукових підходів до проблеми проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої школи.

Зміни в цивілізаційному розвитку суспільства, його виробничій сфері та в системі освіти, зокрема й технологічної, завжди історично взаємообумовлені. Саме тому особливості проектування сучасного змісту технологічної освіти зумовлені особливостями організаційного типу проектно-технологічної культури, що нині активно формується в усіх галузях виробничої та невиробничої сфери постіндустріальних суспільств.

Організація сучасного виробництва має процесуальний характер, а не операційний, як це було в технократичну індустріальну епоху. Складовими сучасного типу проектно-технологічної культури організації виробництва, а відтак і змісту технологічної освіти є *проектування* як процес створення образу майбутнього об'єкта творчої праці та визначення способів його виробництва, *технології* як сукупність способів і засобів перетворення інформації, енергії, матеріалів в очікуваний продукт за наперед визначеною послідовністю та задля інтересів людини та *рефлексія* як осмислення, постійний аналіз, оцінювання і самооцінювання цілей, завдань, змісту та результатів проектно-технологічної діяльності.

Проектування, технологія і рефлексія є структурними складовими цілісних циклів проектно-технологічної діяльності – проектів, що організовуються для отримання певних якісних результатів, зі встановленими рамками часу, витратами засобів і ресурсів.

Проектно-технологічна діяльність, її способи, що реалізуються в змісті та процесі технологічної освіти, стають інструментом формування перетворювальної проектно-технологічної культури учнів, розвитку їхніх творчих здібностей та реального впливу на соціальність.

Організаційний тип *проектно-технологічної культури* в межах технологічної шкільної освіти є способом реалізації творчого потенціалу кожного учня, спрямо-

ваного на вмотивоване перетворення навколишньої дійсності, що характеризується єдністю процесів опредметнення, тобто набуття особистісного освітнього досвіду під час створення особистісно та соціально значущих освітніх продуктів та розпредметнення, тобто присвоєння культурно-історичного, соціального досвіду людства на основі оволодіння операціями проектування, технології, рефлексії [4, с. 124].

С. Кримський, Б. Малиновський, Х. Ортега-і-Гасет, А. Свідзінський та інші вчені стверджують, що культуру не можна знати, її можна лише творити через емоційні переживання і власну майстерність. Саме тому *основною функцією* технологічної освіти є реалізація творчого потенціалу кожного учня в предметно-перетворювальній проектно-технологічній діяльності.

Найбільшим багатством розвинених суспільств стають творчі зусилля людини, її здатність відтворювати і творити культуру. Ця обставина зумовлює актуальність культурологічної концепції проектування змісту та процесу технологічної освіти на всіх рівнях загальної середньої освіти.

Культурологічну концепцію змісту освіти було запропоновано більш як тридцять років тому В. Краєвським, І. Лернером та М. Скаткіним, проте донині в межах шкільної освіти, зокрема освітньої галузі «Технології», вона цілісно не реалізовувалася.

Як зазначає В. Краєвський, причиною появи культурологічної концепції змісту освіти є обмеженість традиційної концепції, що базується на певних уявленнях про соціальну функцію людини, про зміст освіти як основи наук, як системи знань, умінь і навичок [3, с. 158].

Відповідно до культурологічної концепції, *зміст технологічної освіти* ми трактуємо як педагогічну модель соціального досвіду людства, який є тотожним за структурою, а не за обсягом, людській культурі, взятій в аспекті культури організації виробництва, в усій її структурній повноті.

Завершений цикл формування культурологічного змісту технологічної освіти відбувається на п'ятьох рівнях (табл. 1): на трьох рівнях (загального уявлення, навчального предмета, навчального матеріалу) зміст проектується, а на двох наступних (педагогічної дійсності, особистісному) – реалізовується (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні	Форма фіксації
I. Зміст, який проектується	
1. Рівень загального уявлення	Допредметний мінімум змісту освіти, Державний стандарт
2. Рівень навчального предмета	Навчальні програми
3. Рівень навчального матеріалу	Підручники, посібники та інші засоби навчання
II. Зміст, що реалізується	
4. Рівень педагогічної дійсності	Зміст технологічної освіти в процесі навчання конкретної школи
5. Рівень структури особистості учня	Зміст як надбання учня на основі індивідуального досвіду

Головним детермінантом проектування змісту технологічної освіти є її кінцева мета, яка відображає об'єктивні потреби розвитку суспільства та особистості. Мета дає чітке уявлення про кінцевий результат.

Загальною *метою* технологічної освіти, відповідно до чинного Державного стандарту, є формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів для реалізації творчого потенціалу, соціалізації, самовираження, самоідентифікації, свідомого професійного самовизначення.

Фундаментальним освітнім об'єктом, загальним для пізнання всіма учнями, у чинному Державному стандарті визначено *способи проектно-технологічної діяльності* як універсальної, що інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до його реалізації. Саме в цій діяльності формується предметна проектно-технологічна компетентність та поєднуються чотири основні структурні елементи культурологічного змісту технологічної освіти:

- досвід пізнавальної діяльності – у формі адаптивної системи знань про природу, суспільство, культуру, основи виробництва, матеріалознавства, машинознавства, графічної грамоти; способів проектування, технології виготовлення об'єктів творчої праці, зокрема виробів декоративно-ужиткових видів мистецтва, оцінювання соціальних наслідків їх реалізації;

- досвід репродуктивної діяльності – у формі реалізації наперед визначених технологій, які передбачають застосування відповідних алгоритмів, засобів і способів оброблення інформації, енергії, матеріалів; умінь діяти за зразком;

- досвід творчої діяльності – у формі здатності приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, організовувати процес проектування, технології виготовлення об'єктів творчої праці, оцінювання результатів власної проектно-технологічної діяльності; розв'язання інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських і технологічних завдань у нових умовах;

- досвід емоційно-ціннісних ставлень – у формі особистісно та соціально значущих орієнтацій, цінностей, мотивацій.

Культурологічний зміст сучасної технологічної освіти реалізовується в процесі трудового навчання і навчання технологій середніх загальноосвітніх шкіл та ґрунтується на таких засадничих положеннях:

- кожен учень, незалежно від віку, рівня освіти, стану здоров'я, наділений здібністю до самоактуалізації – здійснення свого творчого потенціалу та є інтегрованим, самоцінним цілим;

- технологічна освіта є складовою сучасного організаційного типу проектно-технологічної культури, яка активно формується в усіх сферах матеріального та нематеріального виробництва, саме тому означена культура є змістово-процесуальною основою технологічної освіти;

- смислотвірною системою, чинником цілісності змісту та процесу технологічної освіти є способи завершеного циклу проектно-технологічної діяльності, в якій усвідомлено формується предметна проектно-технологічна компетентність учнів та яка інтегрує всі види сучасної виробничої діяльності: від творчого задуму до його реалізації, є універсальним способом пізнання й перетворення дійсності;

- технологічна освіта, з одного боку, здійснює трансформацію національних і загальнолюдських цінностей соціокультурного досвіду людства в сфері виробництва в особистісний досвід учнів, розвиває їхні творчі здібності в спорідненій діяльності,

а з другого – готує їх до життя, що швидко змінюється, розвиває здатність творити виробничу культуру власного народу, держави;

- культурний розвиток особистості передбачає реалізацію потенціалу творчої проектно-технологічної діяльності, індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток природних, діяльнісних та особистісних здібностей; можливість розв’язування реальних життєвих проблем на основі фундаментальних знань; обов’язкове створення соціально й особистісно значущих освітніх продуктів;

- культурологічний зміст технологічної освіти спрямований на формування духовно-ціннісного потенціалу учнів, культивує єдність їхньої волі, розуму, емоцій та інтуїції через мотиваційне залучення до завершеного циклу проектно-технологічної діяльності щодо створення об’єктів творчої праці;

- формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів передбачає системне оцінювання й самооцінювання прогресу в навчанні, діагностику нарощення рівнів сформованості операційно-діяльнісної, ціннісно-сміслової та соціально-комунікативної компетентностей як її складових та прогнозованих, індивідуально виражених результатів процесу навчання;

- технологічна освіта як засіб диференціації та індивідуалізації навчання орієнтована на створення умов для свідомого й об’єктивованого визначення професійних намірів, адекватну оцінку власних можливостей;

- особистісні внутрішні освітні здобутки учнів мають більш значущий вплив на якість процесу трудового навчання і технологій, ніж їхні зовнішні освітні результати.

Проектування змісту сучасної технологічної освіти з урахуванням її мети та соціокультурних умов конкретної школи, на нашу думку, має відбуватися за такими **принципами**:

- *наступності та перспективності* – неперервності та відповідності змісту технологічної освіти на всіх ступенях середньої загальноосвітньої школи: початкової, основної, старшої; допрофільної підготовки, профільним навчанням технологій та підготовкою у професійно-технічних і вищих навчальних закладах;

- *культуро- і природовідповідності* – відповідності структури змісту технологічної освіти, з одного боку, структурі організації сучасного виробництва (а не обсягу), його науковим основам, а з другого – структурі розвитку творчих здібностей учнів з урахуванням їхніх потреб та можливостей;

- *науковості та доступності* – відповідності сучасному рівню розвитку науки й техніки, знанням, що підтверджені практикою, забезпечення можливості усвідомленого оволодіння ключовими і галузевою (предметною) проектно-технологічною компетентностями;

- *єдності змістової та процесуальної складової навчання* – зміст технологічної освіти адаптується та реалізовується в конкретній педагогічній дійсності та стає особистісним надбанням кожного учня;

- *інтегративності* – інтегрування змісту навчання технологій зі змістом інших освітніх галузей, предметів, а також з національною, загальнолюською, регіональною, місцевою культурою, проектно-технологічним типом організації виробничої культури;

- *системності та цілісності* – врахування єдності змістового і процесуального аспектів навчання, виховання та розвитку; обґрунтована взаємообумовленість і

взаємозв'язок фундаментальних елементів змісту технологічної освіти на горизонтальних і вертикальних рівнях його проектування та реалізації; відображення алгоритму розробки і реалізації проектів як завершених циклів проектно-технологічної діяльності для задоволення актуальних потреб;

– *варіативності* – розширення свободи вибору вчителем й учнями навчальних програм з технологій, особистісно та соціально значущих видів і способів діяльності, об'єктів творчої праці для проектування, виготовлення, оцінювання, самооцінювання та реалізації, можливість побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Проектування змісту технологічної освіти ґрунтується на розумінні педагогічної дійсності як динамічної системи, яка постійно перебуває в русі, та праві суб'єктів – вчителя й учнів, на власній логіці формування змісту. Устрій шкільного середовища, вчитель та учень стають складовими змісту технологічної освіти.

Цілісна навчальна проектно-технологічна діяльність як провідний компонент змісту та процесу технологічної освіти учнів спрямована на отримання прогнозованих освітніх продуктів: зовнішніх (особистісно й соціально значущих об'єктів творчої праці, матеріалів портфоліо тощо) та внутрішніх (духовних цінностей, особистісних якостей, індивідуальний рівень ключових, галузевих і предметної компетентностей тощо).

Саме культурологічний підхід дає змогу системно проектувати зміст і процес технологічної освіти, успішно трансформувати соціальний досвід людства в контексті культури організації сучасного виробництва в особистісний освітній досвід учнів.

Культурологічний підхід до проектування змісту технологічної освіти взаємопроникає та взаємодоповнює особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, що заявлені в чинному Державному стандарті (табл. 2) [2]:

Таблиця 2

Особливості культурологічного підходу, що узгоджені із особистісно орієнтованим, діяльнісним і компетентнісним підходами		
Особистісно орієнтований підхід	Діяльнісний підхід	Компетентнісний підхід
▼	▼	▼
Визнання самоцінності особистості кожного учня, його здатності до творчої діяльності	Реалізація особистісно та соціально значущої проектно-технологічної діяльності учнів	Системний прояв готовності та здатності до успішного вирішення функціональних завдань проектно-технологічної діяльності

Варто зауважити, що зазначені підходи не існують окремо, незалежно один від одного. Вони взаємообумовлюють один одного. Як зазначає академік Н. Бібік, компетентісно орієнтована освіта логічно випливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилюється результативний компонент, який наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним змістом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегроване втілення рівня освіченості [1, с. 51].

Якість змісту та процесу технологічної освіти, її результативної складової відповідно до вимог компетентнісного підходу визначається, насамперед, рівнем

оволодіння учнями культуродоцільними ключовими та галузевою (предметною) проектно-технологічною компетентностями, які є елементами загальної культури учнів, а не рівнем оволодіння певної суми відчужених знань, технократичних умінь та навичок.

Отже, зміст сучасної технологічної освіти спрямований, насамперед, на формування ключових, галузевих і предметної компетентностей, адже він інтегрує знання з:

- різних навчальних предметів (математики, фізики, біології, географії, хімії, креслення, образотворчого мистецтва, історії, української мови, основи здоров'я та ін.);
- наук матеріалознавства, українознавства, мистецтвознавства, етнографії, археології та ін.;
- основ виробничих процесів;
- регіональних особливостей декоративно-ужиткових мистецтв тощо.

Проектування змісту технологічної освіти передбачає оперування узгодженими поняттями компетентнісного підходу [5, с. 133]:

Ключова компетентність – це новоутворення суб'єкта діяльності, його внутрішній резерв, який виявляється в системному прояві знань, умінь, здібностей, ставлень, особистісних якостей, здатності до партнерської взаємодії, що в сукупності забезпечує досягнення мети діяльності в різних сферах.

Проектно-технологічна компетенція – це комплекс наперед заданих, відчужених від суб'єкта, взаємопов'язаних знань, умінь, способів діяльності, що стосуються реальних об'єктів проектно-технологічної діяльності: від задуму до його реалізації.

Предметна проектно-технологічна компетентність – набуті учнями в процесі навчання технологій особистісні якості, здібності, освітній досвід проектно-технологічної діяльності, що в сукупності забезпечують готовність та здатність успішно застосовувати набуті знання, вміння, способи діяльності стосовно реальних об'єктів творчої праці.

Проектно-технологічна компетентність за своєю суттю є результативною складовою технологічної освіти, замовленням українського суспільства на підготовку його громадян – компетентних фахівців, здатних до інноваційної діяльності, ефективної партнерської взаємодії, зацікавлених продуктивністю та наслідками власної діяльності.

Компетентність – це не просто володіння компетенцією, тобто знаннями, вміннями, здібностями, універсальними способами творчої та практичної мислєдіяльності, а й готовність та здатність ефективно вирішувати життєво важливі проблеми в різних сферах матеріального і нематеріального виробництва зі знанням справи, здатність до творчого сприйняття, розуміння, усвідомлення й перетворення реальності, формування власного соціокультурного середовища.

Висновки. Технологічна освіта як зміст, процес і результат творення культури власного народу покликана забезпечувати соціокультурний розвиток особистості, формувати відповідні компетентності, забезпечувати здатність до підприємливості, конкурентоспроможності, мобільності на ринку праці.

Стає очевидним, що технологічна освіта є чимось значно більшим, аніж зведення її до засвоєння певної суми знань, умінь та навичок. Вона має виводитися за межі технічної підготовки та спрямовуватися на створення умов для формування загальної культури суб'єктів усвідомленого процесу світотворення.

Історичні зміни призвели до того, що свобода вибору особистістю свого життєвого шляху повинна стати нормою нашого існування. Завдання технологічної освіти – допомогти зробити цей вибір свідомо, відповідно до здібностей, потреб і можливостей учнів, дати їм змогу бути господарями власної долі.

Реалізація визначених нами наукових положень, принципів, підходів до проектування змісту сучасної технологічної освіти зумовлюють потребу зміни акцентів з операційної технологічної діяльності учнів, яка, на жаль, в педагогічній реальності має нині перевагу (з результатом – техніко-технологічні знання, уміння та навички) на цілісну проектно-технологічну діяльність (з результатом – індивідуальний рівень сформованості ключових і галузевої (предметної) проектно-технологічної компетентностей).

Перехід від «традиційної» освітньої парадигми індустріального суспільства до «інноваційної» розвивальної освітньої парадигми постіндустріального суспільства – тривалий процес, який потребує розуміння технологічної освіти як засобу особистості для творчого самовираження, самореалізації та самовизначення на своє благо, благо інших і благо України.

Перспективними нині є фундаментальні та прикладні дослідження з проблематики формування цілісного культурологічного змісту технологічної освіти, взаємозв'язків понять «культура» і «компетентність», визначення відповідності спроектованого змісту технологічної освіти педагогічній дійсності, адже зміст реально існує в єдності з процесом навчання, у творчій діяльності його суб'єктів – учителя й учнів. Також на часі є дослідження структури галузевої (предметної) проектно-технологічної компетентності, технологій контролю й оцінювання індивідуальних рівнів її сформованості.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
2. Державний стандарт базової і повної загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., документ № 1392, чинний. – «Офіційний вісник України» від 17 лютого 2012 року № 11.
3. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
4. Мачача Т. С. Проблема формування сутності поняття «проектно-технологічна культура» / Т. С. Мачача // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 13: Проблеми трудової і професійної підготовки. – Випуск 6 : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 279 с. – С. 120–125.
5. Мачача Т. С. Обґрунтування методологічних підходів до формування сучасного змісту трудового навчання / Т. С. Мачача // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (30–31 жовтня 2014 р., м. Херсон) / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2014. – Випуск 17. – С. 258.
6. Тименко В. П. Інвайрнментальний підхід до розроблення навчального змісту освітньої галузі «Технології» / В. П. Тименко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 513–520.

7. Топузов О. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів / О. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 16–28.
8. Юрженко В. В. Культуровідповідність і фрактальність як методологічні принципи визначення змісту й структури освітньої галузі «Технологія» для основної школи / В. В. Юрженко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. / кол. авт. ; відповід. редактор і укладач В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – Вип. 14. – С. 3–9.

References

1. Bibik N. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu v shkilnii osviti / N. Bibik // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – N 1. – S. 47–58.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r., dokument N 1392, chynnyi. – «Ofitsiinyi visnyk Ukrainy» vid 17 liutoho 2012 roku N 11.
3. Kraevskiy V. V. Osnovy obucheniya. Dydaktyka y metodyka : ucheb. posobyе dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi / V. V. Kraevskiy, A. V. Khutorskoi. – M. : Yzdatelskiy tsentr «Akademyia», 2007. – 352 s.
4. Machacha T. S. Problema formuvannia sutnosti poniattia «proektno-tekhnologichna kultura» / T. S. Machacha // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya N 13: Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky. – Vypusk 6 : zbirnyk naukovykh prats. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. – 279 s. – S. 120–125.
5. Machacha T. S. Obruntuvannia metodolohichnykh pidkhotiv do formuvannia suchasnoho zmistu trudovoho navchannia / T. S. Machacha // Dystantsiine navchannia v konteksti rozvytku synerhetychnoho myslennia : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (30–31 zhovtnia 2014 r., m. Kherson) / nauk. red. H. S. Yuzbasheva. – Kherson : Ailant, 2014. – Vypusk 17. – S. 258.
6. Tymenko V. P. Invairmentalnyi pidkhid do rozroblennia navchalnoho zmistu osvitnoi haluzi «Tekhnolohii» / V. P. Tymenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K., 2010. – Vyp. 10. – S. 513–520.
7. Topuzov O. Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeiskykh standartiv / O. Topuzov // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – N 1. – S. 16–28.
8. Yurzhenko V. V. Kulturovidpovidnist i fraktalnist yak metodolohichni pryntsypy vyznachennia zmistu y struktury osvitnoi haluzi «Tekhnolohiia» dlia osnovnoi shkoly / V. V. Yurzhenko // Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky : nauk.-metod. zb. / kol. avt. ; vidpovid. redaktor i ukladach V. V. Steshenko. – Sloviansk : SDPU, 2009. – Vyp. 14. – S. 3–9.

Мачаха Т. С.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основополагающие принципы, научные подходы к проектированию содержания современного технологического образования. Определяются основная функция, цель, ключевые понятия технологического образования.

Технологическое образование рассматривается как составляющая проектно-технологической культуры организации современного производства, которая

имеет процессуальный характер, а не операционный, как это было в технократическую индустриальную эпоху. Проектно-технологическая деятельность определяется как фундаментальный образовательный объект технологического образования, как детерминанта формирования предметной проектно-технологической компетентности.

Содержание технологического образование трактуется как педагогическая модель социального опыта человечества, который тождественный за структурой, а не за объемом, культуре, взятой в аспекте культуры организации производства, во всей структурной полноте.

Ключевые слова: содержание технологического образования; проектно-технологическая культура; компетентность; компетенции.

Machacha T.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DESIGNING THE CONTENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

The article investigates the basic positions, principles, scientific approaches underlying the design of the content of technological education. The primary function, purpose, key concepts of modern technological education are determined.

Technological education is considered as a part of design and technological culture of modern production, which is processual in nature and not operational, as it was in the technocratic industrial era. Said culture is interpreted as a way to realize the creative potential of each pupil, aimed at motivated transformation of reality, characterized by unity of process objectification, i.e. the acquisition of personal educational experience while creating personally and socially relevant educational products and appropriation of cultural, historical and social experience of mankind based on operations mastery of design, technology, reflection.

Content of technological education is treated as a pedagogical model of social experience of mankind, which is identical in structure, not by volume, to human culture, taken in aspect of cultural production in all its structural completeness.

It is shown that the formation of integrated technological content of education is on five levels: at the level of state standards, school subject content and educational material is designed and at educational level of reality and personal level – is realized.

Design and technological activities defined as fundamental educational object of technological education as a determinant of forming substantive project and technological competency, combining four basic structural elements of cultural content: the experience of cognitive activity, reproductive activity, creativity and emotional value attitudes.

Keywords: technological education content; design and technological culture; competence; competency.

**Василюк Оксана Сергіївна —**

аспірантка Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова на кафедрі методики суспільних дисциплін та гендерної освіти. Коло наукових інтересів: методика проведення бінарних уроків та реалізація на них міжпредметних зв'язків історії з українською літературою. Автор 6 наукових публікацій.

e-mail: milawe4ka_08@mail.ru

УДК 37.016:[821.161,2+94]

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ УЧНЯМИ 9 КЛАСІВ ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА)

У статті викладено основні теоретичні положення щодо міжпредметних зв'язків історії України з українською літературою та їх практичної реалізації на бінарних уроках. Наголошено на ефективності проведення уроку такого типу та запропоновано його структуру. Наведено аргументи на користь використання літературних творів, присвячених конкретним історичним подіям, на уроках історії. Акцентовано увагу на творчості Т. Г. Шевченка та можливостях використання зазначеного матеріалу під час вивчення учнями історії України першої половини XIX століття. Окремі теоретичні положення статті ілюструються прикладами.

Ключові слова: інтеграція; міжпредметні зв'язки; історія України; українська література; бінарний урок; методика.

Постановка проблеми. Питання використання міжпредметних зв'язків у навчанні шкільних предметів є значно дослідженими в науковій літературі. Проте у наукових розробках відсутній одностайний підхід до визначення самого поняття «міжпредметні зв'язки», що пов'язано із зарахуванням названого поняття до інтегральних загальнодидактичних понять. Водночас аналіз науково-методичної літератури й узагальнення досвіду вчителів свідчать, що міжпредметні зв'язки залишаються актуальними з позицій практики їх реалізації у навчальному процесі.

Поза увагою науковців і методистів залишаються такі аспекти, як забезпечення міжпредметних зв'язків між історією та українською літературою під час проведення практичних занять, прийоми та методи розвитку пізнавального інтересу учнів до історії та української літератури, потреба у збільшенні кількості годин на випереджальне вивчення матеріалу тощо. Бракує у сучасній українській методиці навчання учнів гуманітарних предметів і наукових розвідок, присвячених технологіям вивчення літературних творів у розрізі конкретних історичних подій.

Аналіз останніх наукових досліджень. За визначенням С. Гончаренка, міжпредметні зв'язки є взаємним узгодженням навчальних програм, зумовленим системою наук і дидактичною метою. Дослідник зауважує, що такі зв'язки відображають комплексний підхід до виховання та навчання учнів і, як наслідок, уможливають виокремлення головних елементів змісту освіти та взаємозв'язків між навчальними предметами [3].

Схожі думки знаходимо в дослідженнях І. Зверєва, В. Коротова, М. Скаткіна, де міжпредметні зв'язки виступають умовою єдності навчання й виховання, засобом комплексного підходу до предметної системи навчання. К. Баханов, С. Защинська, В. Корнєєв, О. Мариновська розглядають міжпредметний підхід у викладанні історії як одну з умов компетентнісного навчання учнів.

У низці наукових праць та методичних статтях порушуються питання щодо міжпредметних зв'язків, серед яких: розвиток предметних компетентностей учнів та використання інтерактивних методів навчання (К. Баханов, В. Власов, О. Пометун, А. Приходько); застосування дискусійних методів (Н. Венцева); широке використання історичних джерел та творів художньої літератури на уроках (Б. Андрусишин, В. Борисенко, М. Виговський, Н. Загребельна, І. Коляда, Ю. Малієнко); дидактичні та інтелектуальні ігри (О. Кожемяка, О. Мокрогуз, О. Охредько), нетрадиційні форми навчання (Я. Камбалова, Т. Михайлів, Е. Андріїв), використання відео- та мультимедійних матеріалів (В. Дрібниця, О. Худобець) тощо.

У фаховій літературі останніх років дедалі частіше зустрічаються методичні розробки уроків з історії з використанням міжпредметних зв'язків, що дає можливість припуститися думки про результативність та ефективність таких уроків.

Мета статті полягає у висвітленні методики реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії та української літератури через проведення бінарних уроків із названих предметів.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на основних теоретичних положеннях проаналізованої нами наукової літератури щодо заявленої теми, ми зробили припущення, що:

1) *методика реалізації міжпредметних зв'язків історії з українською літературою* може розглядатись як реалізація комплексного підходу до вивчення історичних подій і явищ шляхом поєднання історичного та літературного матеріалу з метою формування загальнопредметних знань, умінь та навичок;

2) *міжпредметні уроки історії й української літератури* – форма організації навчального процесу, в якій історія та українська література виступають як єдине змістове ціле, орієнтоване на формулювання запитань і завдань для учнів, спрямованих на застосування і синтез знань та вмінь з названих предметів.

Зазначимо, що однією з форм реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції предметів за змістовим наповненням є бінарний урок [2], який, на нашу думку, є заняттям, побудованим на тісних міжпредметних зв'язках, що проводиться спільно двома вчителями відповідних предметів [9]. Тривалість такого заняття – 90 хвилин.

Метою бінарного уроку є створення умов умотивованого практичного використання учнями знань, навичок та вмінь, розвиток їхнього емоційного інтелекту, надання їм можливості проаналізувати факти, події та явища, що вивчаються, побачити результати своєї роботи й отримати від неї задоволення [6]. Під час його проведення досягаються такі основні завдання: дотримання єдиного підходу до розгляду навчальних проблем і єдності вимог до учнів у процесі їхньої навчальної діяльності, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, інтеграція та доповнення знань учнів, отриманих на цих предметах [9].

Суть такого уроку полягає в розробленні його концепції як реалізації синтезу сучасного уроку історії та сучасного уроку української літератури із визначеної тематики шляхом вибудовування логіки та стилю пізнавальної діяльності учнів, взаємопов'язаних змістовим контентом, завдяки міжпредметним зв'язкам [13].

Методика бінарного уроку передбачає, що вчитель одного навчального предмета й учитель іншого предмета (у нас – вчитель історії та вчитель української літератури) одночасно планують проведення бінарного уроку (чи серії таких уроків) зазвичай із підсумкових тем. Це потребує від вчителя історії володіння матеріалом з української літератури щодо заданої теми, а від вчителя української літератури – обізнаності в історичній канві подій, описаних у творі. Наголосимо, що календарні плани вчителів-предметників мають бути узгоджені на початку навчального року.

Структура бінарного уроку (на прикладі історії та української літератури) може бути такою:

1. Організаційний момент.
2. Короткий інструктаж учнів із порядку проведення уроку.
3. Актуалізація опорних знань учнів та мотивація їхньої діяльності.
4. Вступне слово-звернення вчителів до учнів із теми уроку.
5. Перегляд інтерактивного фрагменту.
6. Вирішення історичних/літературних пізнавальних завдань.
7. Виконання практичної роботи (літературно-історичний тест), різноманітні вправи з теми (літературно-історична вікторина, кросворди, ребуси тощо).
8. Контроль засвоєння знань.
9. Підбиття підсумків уроку. Рефлексія.
10. Домашнє завдання та інструктаж із його виконання.

Проведений нами аналіз чинних навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України [8], підручників з історії України, всесвітньої історії та української літератури засвідчив значний потенціал запитань та спільних тем для реалізації міжпредметних зв'язків історії та української літератури [1; 7; 10; 11; 12].

Наприклад, проведення бінарних уроків з теми «Український національний рух наприкінці 1840-х років. Кирило-Мефодіївське братство. Т. Шевченко» дає можливість учневі глибше розкрити свій потенціал, зрозуміти причини зародження громадівського руху, події шевченківських днів у літературному й історичному ракурсах, а також забезпечує патріотичне виховання учнів. Уже на етапі актуалізації знань цього бінарного уроку реалізуються міжпредметні зв'язки історії України та української літератури через серію запитань вчителя до учнів на кшталт:

Що таке національний рух? Які були його особливості у XVIII та у першій половині XIX ст.? У яких творах він знайшов відображення? Яке місце посідав Т. Шевченко в українському національному відродженні?

Найбільш ефективно, на нашу думку, проводити бінарний урок при завершенні теми – як узагальнюючий, що закріплює знання учнів і розвиває їхні предметні вміння. При спільній роботі вчителі наочно бачать рівень опанування учнями навчальним матеріалом, ступінь його засвоєння та прогалини в їхніх знаннях. Зрозуміло, що бінарний урок вимагає майстерності вчителів-предметників та підготовленості учнів.

Зауважимо, що при моделюванні бінарного уроку вчителеві важливо врахувати, що сприйняття художнього твору та естетична насолода від ознайомлення з ним через висвітлення подій та героїв залежатиме не тільки від самого тексту, а й від особистості його автора. Під час вибору тематики бінарного уроку варто брати до уваги те, як літературний твір допомагає учням зрозуміти представлену автором історичну

картину, знайти відповіді на запитання, відчути цінність життя у контексті не лише минулого, а й сьогоденних реалій, виявити позицію автора.

Так, ознайомлення з темою уроку, прочитання учнями художніх творів Т. Шевченка, що висвітлюють повстання на Правобережній Україні («Гайдамаки»), протистояння й повстання проти шляхетської Польщі («Тарасова ніч»), визволення побратимів із турецької неволі («Іван Підкова»), гнівний осуд панської розбещеності, співчуття жінці-матері, захист знедолених («Катерина»), біографію, життєпис автора Тараса Шевченка, дають змогу учням більш детально ознайомитися з причинами та наслідками тодішніх історичних подій.

Наприклад, бінарний урок на тему «Складність історичної долі українського народу в поемі Т. Шевченка «Гайдамаки». Повсталий народ як герой поеми» можна розпочати із запитань та завдань, що визначають міжпредметні зв'язки:

Чому Т. Шевченко цікавився історичним минулим рідного краю?

Наведіть приклади відомих вам художніх творів мистця на історичну тематику. («Кавказ», «Великий льох», «Чигирине, Чигирине», «І мертвим, і живим, і ненародженим ...»).

Який фільм у 1929 р. створив відомий кінорежисер І. Кавалерідзе, де звучали мотиви Шевченкової поеми «Гайдамаки»? («Злива» [«Офорти до історії гайдамаччини»]).

Ще одним прикладом бінарного уроку може бути урок історії України та української літератури на тему «Розвиток культури України у другій половині XIX століття». Урок можна розпочати з прослуховування української пісні на вірш Грабовського «Рученьки терпнуть, злипаються віченьки». Далі учнем зачитується уривок із поеми Т. Г. Шевченка «Наймичка». Вчитель ставить учням запитання: *Що об'єднує ці твори?* Відповідаючи на нього, учні характеризують умови життя українського народу, що відобразилися в музиці, поезії, живописі першої половини XIX століття.

Висновки. Застосування міжпредметних зв'язків на уроках історії та української літератури формує конкретні знання учнів із указаних предметів та створює підґрунтя цілісності їхніх знань, розвиває системне мислення школярів, оперування пізнавальними методами загальнонаукового характеру (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо), забезпечує їм можливість використовувати єдину символіку та термінологію при позначенні тих самих подій та явищ, забезпечує потужну навчальну діяльність учнів.

Методика навчання історії та української літератури в середній загальноосвітній школі може бути модифікована з урахуванням застосування літературних творів на уроках історії. При цьому відбувається перетворення навчального матеріалу, а не просте спостереження чи прослуховування його готових форм. Вивчення історичних подій, підсилене ознайомленням з літературними творами, сприяє розвитку інтелектуальної компетентності, ініціативи, творчості, саморегуляції учнів.

Нагальною проблемою є розроблення програм, що забезпечать інтеграцію навчальних предметів, а також практичного курсу з підготовки вчителів історії та вчителів української літератури із застосування міжпредметних зв'язків на уроках цих предметів.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. М. Українська література 9 клас : підручник / О. М. Авраменко, Г. К. Дмитренко. – К. : Грамота, 2009. – 290 с.
2. Баханов К. Навчання історії за інтегрованою системою / К. Баханов // Історія в школі. – 2000. – № 5–6. – С. 37–43.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. –

- 2-е вид., доп. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. – С. 287.
4. Защининська С. Міжпредметні зв'язки на уроках історії / С. Защининська // Історія в школі. – 2001. – № 5. – С. 25–27.
5. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема / Л. Калініна // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С. 24–26.
6. Калініна Л. М. Урок під мікроскопом / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова // Сільська школа України, травень. – 2001. – № 13.
7. Міщенко О. І. Українська література 9 клас : підручник / О. І. Міщенко. – К. : Генеза, 2009. – 302 с.
8. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
9. Порадник для тренера / Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович, К. Кошевська, Е. Любчинська та ін. – Варшава : Ортдрук, 2007. – 134 с.
10. Турченко Ф. Г. Історія України 9 клас : підручник / Ф. Г. Турченко, В. М. Мороко. – К. : Генеза, 2009. – 349 с.
11. Реєнт О. Історія України 9 клас : підручник / О. Реєнт, О. Малій. – К. : Генеза, 2009. – 245 с.
12. Струкевич О. К. Історія України 9 клас : підручник / О. К. Струкевич. – К. : Грамота, 2009. – 286 с.
13. Осмоловський С. О. Всесвітня Історія 9 клас : підручник / С. О. Осмоловський, Т. В. Ладиченко. – К. : Генеза, 2009. – 245 с.
14. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Ліон, 2012. – 876 с.

References

1. Avramenko O. M. Ukrainsjka literatura 9 klas : pidruchnyk / O. M. Avramenko, Gh. K. Dmytrenko. – K. : Ghramota, 2009. – 290 s.
2. Bakhanov K. Navchannja istoriji za integhrovanoju systemoju / K. Bakhanov // Istorija v shkoli. – 2000. – N 5–6. – S. 37–43.
3. Ghoncharenko S. U. Ukrainsjkyj pedaghoghichnyj encyklopedychnyj slovnyk / S. U. Ghoncharenko. – 2-e vyd., dop. j vypr. – Rivne : Volynski obereghy, 2011. – 552 s. – S. 287.
4. Zashhytynsjka S. Mizhpredmetni zv'jazky na urokakh istoriji / S. Zashhytynsjka // Istorija v shkoli. – 2001. – N 5. – S. 25–27.
5. Kalinina L. Estetychne vykhovannja molodshykh shkoljariv jak socialjno-pedaghoghichna problema / L. Kalinina // Ridna shkola. – 2006. – N 3. – S. 24–26.
6. Kalinina L. M. Urok pid mikroskopom / L. M. Kalinina, N. M. Ostroverkhova // Siljsjka shkola Ukrainy, travenj. – 2001. – N 13.
7. Mishhenko O. I. Ukrainsjka literatura 9 klas : pidruchnyk / O. I. Mishhenko. – K. : Gheneza, 2009. – 302 s.
8. Navchalni proghramy dlja 5–9 klasiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity). – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
9. Poradnyk dlja trenera / B. Valjkevych, E. Kendracjka, A. Klymovych, K. Koshevsjka, E. Ljubchynsjka ta in. – Varshava : Ortdruk, 2007. – 134 s.
10. Turchenko F. Gh. Istorija Ukrainy 9 klas : pidruchnyk / F. Gh. Turchenko, V. M. Moroko. – K. : Gheneza, 2009. – 349 s.
11. Rejent O. Istorija Ukrainy 9 klas : pidruchnyk / O. Rejent, O. Malij. – K. : Gheneza, 2009. – 245 s.
12. Strukevych O. K. Istorija Ukrainy 9 klas : pidruchnyk / O. K. Strukevych. – K. : Ghramota, 2009. – 286 s.
13. Osmolovsjkyj S. O. VsesvitnjaIstorija 9 klas : pidruchnyk / S. O. Osmolovsjkyj, T. V. Ladychenko. – K. : Gheneza, 2009. – 245 s.
14. Shuljar V. I. Suchasnyj urok ukrainsjkoji literatury: teoriija, metodyka, tekhnologhija : monoghrafija / V. I. Shuljar. – Mykolajiv : Ilion, 2012. – 876 s.

Василюк О. С.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ БИНАРНЫХ УРОКОВ
ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИСТОРИИ УКРАИНЫ (НА ПРИМЕРЕ
ИЗУЧЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ 9 КЛАССОВ ТВОРЧЕСТВА Т. ШЕВЧЕНКО)**

В статье изложены основные теоретические положения относительно межпредметных связей истории Украины с украинской литературой и их практического осуществления на бинарных уроках. Указано на эффективность проведения уроков такого типа и предложено его структуру. Приведены аргументы в пользу использования литературных произведений, посвященных конкретным историческим событиям, на уроках истории. Акцентировано внимание на творчестве Т. Г. Шевченко и возможностях использования данного материала при изучении учащимися истории Украины первой половины XIX века. Указаны литературные произведения поэта, которые могут быть использованы на уроках истории в 9 классе. Отдельные положения статьи иллюстрируются примерами.

Ключевые слова: интеграция; межпредметные связи; история Украины; украинская литература; бинарный урок; методика.

Vasyliuk O.

**METHODICAL ASPECTS OF BINARY LESSONS OF UKRAINIAN
LITERATURE AND HISTORY OF UKRAINE (EXAMPLE THE STUDY FOR
DISCIPLES IN GRADE 9 ON CREATIVITY OF TARAS SHEVCHENKO)**

The article describes basic theoretical concepts about interdisciplinary connections between the history of Ukraine and Ukrainian literature and their practical implementation at binary classes. Emphasized the efficiency of conducting of this type the lessons and suggested of their structure. Reader directed to the author's definitions methodology of implementing interdisciplinary connections between the history of Ukraine and Ukrainian literature and interdisciplinary classes of history with the Ukrainian literature.

Methodology of implementing interdisciplinary connections with the history of Ukraine – is the realization of comprehensive approach to the study of historical events and phenomena through a combination of historical and literary material to form objective knowledge, skills and abilities.

Interdisciplinary classes of history with the Ukrainian literature – is the form of educational process organization in which the history and Ukrainian literature are serve as a single entity, aimed at formulating problems, issues, challenges for students and oriented to application and synthesis of knowledge and skills of these subjects.

Offered to use common terminology in applying the inter subject connections on the history lessons with the Ukrainian literature. Shown the arguments in favor to use literary works devoted to specific historical events, on the lessons of history. Focused the attention on Taras Shevchenko creativity and the possibilities of using this material for the study of the Ukrainian history at the first half of the XIX century. Indicated literary works of this poet, which can be used in history lessons in grade 9. Been given the main arguments in favor of the work which can describe specific historical events and be involved in lessons of history of Ukraine and Ukrainian literature. Certain provisions of article illustrated with examples.

Keywords: binary lesson; interdisciplinary connections, structure of the lesson, methodology of binary lesson, integration.



Гупан Нестор Миколайович —

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Автор близько 200 наукових праць. Коло наукових інтересів: проблеми шкільного підручничотворення, історіографія історії педагогіки.

Пометун

Олена Іванівна —

член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор. Головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Фахівець у галузі методики навчання суспільствознавчих предметів, теорії та історії педагогіки, інноваційних навчальних технологій. Один із засновників української наукової школи методики навчання історії та інших суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі. Автор понад 300 наукових праць. Експерт і учасниця низки міжнародних проєктів, консультант із тренінгового навчання міжнародної організації «Глобальний план дій».



УДК 37.893

ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 8-го КЛАСУ

У статті розглянуто проблеми відбору і конструювання змісту навчальної програми з історії України для учнів 8 класу 2015 року. На основі її аналізу доведено, що вона стала невдалим експериментом упорядників у їхньому прагненні розвантаження, що обернулося довантаженням школярів та ускладненням роботи з підготовки відповідних навчальних книг. Відбір і конструювання змісту шкільних підручників за некоректного змісту навчальної програми набуло ознак пошуку шляхів виходу із штучно створених укладачами хронологічних колізій, дублювання матеріалу, а подекуди і невідповідностей, і прямих помилок. Водночас, за новою програмою, у змісті вітчизняної історії залишився матеріал, який більшою мірою пов'язаний з історією Росії і Польщі, ніж з історією України. Небезпека такого підходу у тім, що внаслідок цього в учнів формується стереотип наздоганяючого вітчизняного історичного процесу за віхами історії сусідніх держав. Зосереджено увагу на складнощах у формуванні змісту шкільного курсу історії у 8 класі пов'язаних із збереженням у програмі стереотипів радянської історіографії, які відповідно проєктуються програмою на зміст шкільних підручників. Наголошується на некоректності за програмою трансформації змісту практичних занять, які мали би сприяти відпрацюванню школярами умінь і навичок аналізувати різноманітні історичні джерела, розумі-

ти важливості таких категорій, як історичний час і простір, причини і наслідки, значущість подій і процесів, культурне розмаїття. У «розвантаженої» програми ці акценти зміщено.

Сформульовано вимоги до розробки навчальних програм з історії в умовах реформування середньої освіти, серед яких: відповідність програми Державному стандарту освіти; повне розкриття цілей навчання у змісті програми; підвищення науковості змісту програми; вилучення стереотипів радянської історіографії та приведення змісту у відповідність до особистісно орієнтованої парадигми навчання; уникнення надмірної деталізації і фактологічності програми, дублювань та ін.. шляхом попередньої (до оприлюднення) її публічної експертизи; чітке формулювання вимог до зростання рівня компетентності учнів.

Ключові слова: шкільна навчальна програма; конструювання змісту; корегування; підручникотворення.

Постановка проблеми. Модернізація змісту шкільної історичної освіти та оновлення вітчизняних підручників з історії відповідно до нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти гальмується неузгодженостями у змісті зміненої у 2015 р. шкільної навчальної програми, що потребує значного корегування, зокрема з урахуванням сучасних досягнень вітчизняної історичної науки. Недосконалість програми призводить до відображення цих проблем у чинних підручниках і, відповідно, у результатах навчання учнів. Водночас ці питання набувають особливого значення у контексті проголошеного Міністерством освіти чергового оновлення програм з історії у поточному та наступних роках у контексті реформи загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Здійснений аналіз наукової літератури останніх років засвідчив, що дослідженню формування змісту шкільних програм і підручників з історії приділяється значна увага. Висвітленню цього процесу присвячено праці В. Арешонкова, М. Арцишевської, К. Баханова, А. Булди, В. Власова, І. Гирича, Т. Гошко, С. Кульчицького, Ф. Левітаса, Ю. Малієнко, Ю. Мицика, П. Мороза, Ю. Олексіна, І. Смагіна, Ф. Турченка, О. Удода, Н. Яковенко та інших.

У своїх дослідженнях науковці переважно акцентують увагу на суперечностях, що існують між бажаним змістом шкільної історичної освіти і можливостями підручників як основних носіїв навчальних курсів, аналізують нові тенденції у підручникотворенні, підходи до вдосконалення його змісту та методичного апарату [1; 4; 6; 9]. Водночас очевидно, що відбір і конструювання змісту шкільного підручника значною мірою залежить від якості навчальної програми, адже він має повністю їй відповідати [7]. Проте питання модернізації навчальних програм і реалізації їх у шкільному підручнику залишаються здебільшого поза увагою вчених. З урахуванням зазначеного ми й зосереджуємося на висвітленні цього процесу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – привернути увагу фахівців до суперечностей та невідповідностей трансформованої у поточному році навчальної програми з історії України (8 клас) для загальноосвітніх навчальних закладів, що значно ускладнили розробку нових підручників із зазначеного шкільного курсу, а також мотивувати укладачів програм до опрацювання подібних документів на належному рівні професійності та відповідальності за модернізацію змісту шкільної історичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із критеріїв якісного підручника є його відповідність Державному стандарту освіти 2011 року та вимогам чинної навчальної програми. Оскільки в Україні Державний стандарт освіти не є регламентуючим документом і описує лише загальні підходи до навчання історії, то у широкому сенсі це означає, що всі його положення має втілювати навчальна програма. На жаль, наразі далеко не всі чинні програми з історії дають можливість реалізувати методологічні підходи, закладені у стандарті (причому іноді вони навіть не декларуються авторами програм) [5].

З іншого боку, за невизначеності та «непрацездатності» Державного стандарту 2011 р. у цьому напрямі саме чинна навчальна програма є переліком вимог, яким всі учні мають відповідати після опанування того чи іншого курсу історії. Нині це єдиний документ, який так чи інакше «захищає» учня та батьків від надмірної іноді вимогливості вчителів та дає змогу забезпечити (наблизитися до забезпечення) рівні можливості отримання якісної освіти. Однак за різної якості програм, що іноді готуються випадково визначеними авторами без належного обговорення й експертизи, не всі вони можуть слугувати достатньо ясними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів.

Разом з тим очевидно, що попри недосконалість тієї чи іншої програми з історії, всі підручники повинні забезпечити учням можливість її опанування. Причому це не можна зводити лише до змісту підручника. Підручник має не лише викладати зміст відповідно до програми, а й забезпечувати можливість формування в учнів програмових понять, умінь та компетентностей на тому чи іншому історичному матеріалі. Ще більшим викликом для авторів підручників є відображення тих завдань, які у програмі лише декларовані, як наприклад формування цінностей та ідентичності учнів, історичного мислення, критичного мислення, креативності, позитивного ставлення до історії як предмета тощо. Відсутність у програмі чітких рекомендацій щодо їх втілення породжує суб'єктивність у підходах авторів підручників і відповідну складність їх оцінки.

Викладені міркування підводять до висновку про необхідність забезпечення високої якості шкільних навчальних програм, адже це значною мірою відображається на якості навчання учнів предмета.

Пояснимо, чому виникла нагальна потреба аналізувати якість програм на конкретному прикладі.

Чинна наразі програма з історії України для 8-го класу, що з'явилася на сайті Міністерства освіти і науки України лише наприкінці листопада 2015 р. [5] (що об'єктивно знизило якість підручників, поданих на конкурс Міносвіти, адже підготувати їх авторам потрібно було до квітня 2016 р.) вийшла під гаслом «розвантаження» попередньої програми 2012 р. [8].

Проте запропоновані розробниками зміни призвели подекуди до порушення логіки та хронологічної послідовності викладення навчального матеріалу. Задеклароване ж «розвантаження» обернулося довантаженням новими складовими програми.

Так, вже у змісті першого вступного уроку з'явилося положення «Особливості ранньомодерної доби в історії України», відповідно до якого учні мають пояснювати та застосовувати не лише поняття «ранньомодерна доба», а й визначати її особливості. Проте в сучасній науковій історичній літературі періодизація модерної

добе є дискусійною [10], а поняття «ранньомодерна доба» висвітлюється недостатньо. Наприклад, в авторитетних довідниках з історії і навіть спеціальному розділі «Періодизація історії України» 10-томної енциклопедії історії України це поняття взагалі відсутнє [3]. Тож виходить, що тлумачення цього положення покладається цілком на авторів шкільного підручника, хоча насправді це мають пояснювати історики-науковці.

Іншим «розвантаженням» стало внесення до програми пунктів «Внутрішня та зовнішня політика Кримського ханства» (XVI ст.); «Козацько-селянські повстання 20–30 рр. XVII ст.»; «Українсько-московська війна (1658–1659 рр.). Конотопська битва». Окрім того, до програми було включено відсутній раніше матеріал «Західноукраїнські землі у складі володінь австрійських Габсбургів. Реформи Марії-Терезії та Йосипа II» та інше. Характерно, що лаконічні формулювання програми 2012 р. [8] у «розвантаженій програмі» 2016 р., основні положення «обросли» громіздкими деталізаціями. Наприклад, до подій Національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького, упорядники додали Зборівський договір, Білоцерківський договір, битву під Батогом, битву під Жванцем, Кам'янецьку угоду, Віленське перемир'я тощо. Зрештою загальний обсяг лише третього розділу чинної нині програми збільшився на третину порівняно з програмою 2012 р. те саме стосується й інших розділів.

Водночас упорядники оновленої програми залишили поза увагою сумніву (за своєю доцільністю у шкільному курсі української історії) тему «Російсько-турецькі війни XVIII ст. і Україна». Особливість висвітлення зазначених подій у вітчизняній історіографії полягає у тому, що історики здебільшого акцентують увагу на героїзмі та доблесті, якою уславилися козаки у воєнних діях на боці російської армії. Саме цей аспект переколює у шкільні підручники, замість наслідків російсько-турецьких війн для України. Така підміна змісту обумовлена недостатньою розробленістю цієї проблеми у розвідках українських істориків та залишками радянських підходів у сучасній вітчизняній історіографії. Російсько-турецькі війни були чужими для українського народу, який зазнав від них відчутних втрат (людських, матеріальних та моральних).

Окрім того, оскільки царизм знищив Січ між двома останніми війнами цього століття, введення теми російсько-турецьких війн XVIII ст. після теми «Ліквідація Запорозької Січі» призводить до хронологічної плутанини та ускладнює логіку вивчення згаданих історичних подій. Виходить так, що за програмою у підручнику спочатку висвітлюються події ліквідації Запорозької Січі (1775 р.) за участі російських військ, які поверталися з російсько-турецької війни (1768–1774 рр.). Однак у наступному уроці необхідно викласти події російсько-турецької війни (1768–1774 рр.), яка відбулася ще до ліквідації Січі, а також наступну російсько-турецьку війну (1787–1791 рр.).

Звісно ж виникає питання: чи потрібні українським школярам ці війни у змісті програми і підручників? Такі сумніви посилюються і відсутністю у правій колонці програми вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із засвоєнням навчального матеріалу пов'язаного із російсько-турецькими війнами XVIII століття. Напевно, автори програми самі вважають цей матеріал не дуже важливими.

Порушена хронологічна послідовність і у формуванні змісту матеріалу, пов'язаного із подіями кінця XVII – початку XVIII століття. Зокрема, козацький рух,

очолюваний полковником Семеном Палієм на Правобережній Україні, вміщено у програму двічі. Спочатку «Семен Палій» фігурує між «Внутрішньою і зовнішньою політикою» Івана Мазепи та «Північною війною і Україною», а вдруге вже після «Пилипа Орлика і його Конституції» – у подіях, пов'язаних з «Ліквідацією козацтва на Правобережній Україні». Звісна річ, що ліквідацію козацтва на Правобережжі неможливо висвітлити у підручнику без повстання 1702–1704 рр. на чолі з Семеном Палієм та його соратниками – Андрієм Абазином, Іваном Іскрою та іншими. Однак про Палія та інших ватажків козацького повстання 1702–1704 рр., судячи з програми, школярі вже знають з попередніх уроків, пов'язаних з політикою Івана Мазепи. І головне – знають, що за наказом Мазепи Палія заарештовано, ув'язнено та перепроваджено до Москви, а потім відправлено на заслання до Сибіру. А щодо Абазина, то він загинув у 1703 році. Та попри все, через декілька уроків ці події знову фігурують у навчальному матеріалі. У такій ситуації авторам підручників (від яких вимагається дотримуватися програми) залишається лише шлях знеособлення у висвітленні дубльованих подій, пов'язаних з висвітленням ліквідації козацтва на Правобережній Україні на межі XVII–XVIII століть.

Хронологічні перекручування присутні і в інших місцях програми, що ускладнює конструювання змісту підручника і, відповідно, засвоєння матеріалу учнями. Наприклад, «Люблінська унія 1569 р.» випереджає «Українське козацтво та перші січі». Відомо, що козацтво сформувалося наприкінці XV – на початку XVI ст., а перша Січ на острові Хортиця виникла у 1556 р., тобто раніше Люблінської унії. Тоді як у програмі усе представлено навпаки.

У своєму прагненні модернізувати шкільну програму з історії України для 8-го класу укладачі повернулися до певних стереотипів радянської історіографії, наприклад: визначення класового характеру козацько-селянських повстань 20–30-х рр. XVII ст., ідеалізація козацтва тощо.

Наприклад, викликає сумнів положення програми «Козацько-селянські повстання 20–30-х рр. XVII ст.», адже основні події цих повстанських рухів були пов'язані з інтересами козацтва, яке виборювало власні права. Саме козацтво стало організатором і рушійною силою численних виступів «за віру і давні вольності», а універсали повстанці розсилали «до всієї України і до іншої Русі всієї, щоб усі, хто є віри грецької, йшли до війська Запорозького й боролися проти ляхів» [2].

Звісна річ, що до цих виступів долучалися і окремі селяни, так само як і міщани, представники духовенства та інші. Штучно гіперболізуючи роль селянства, укладачі програми відроджують марксистську концепцію класової боротьби як головного рушія історичного розвитку суспільства.

Певні непорозуміння у змісті курсу вітчизняної історії 8 класу пов'язані з ідеалізацією козацтва. Ця проблема давня для української історіографії. Не оминула вона і шкільні підручники, де козацтво зображувалося як лицарство, що спрямовувало усі свої зусилля на захист кордонів України. Воно (в односторонньому порядку) здійснювало «героїчні походи» за кордони українських земель, аби протистояти «набігам» ворожих сусідів. Аналогічні дії турків, татар на українські землі розглядаються виключно як агресія. Така ідеалізація зазвичай залишає поза увагою авторів підручників реалії життя козацтва, для якого війна була засобом існування. Тож козаки, маючи статус військових найманців, йшли на службу до польського короля, московського царя та інших можновладців.

У названій програмі спостерігаються й інші некоректності та слабкі місця. Наприклад, від свого заснування та надалі унійна церква фігурує у програмі (а у шкільній навчальній літературі ще з радянських часів) під назвою «греко-католицька». Проте це є помилкою, оскільки «греко-католицькою» доцільно називати згадану церкву лише після релігійної реформи Марії-Терезії та Йосифа II, тобто з 70–80-х рр. XVIII століття. Такою вона була задекларована в офіційних документах з урахуванням толерантності впроваджуваної церковної політики.

У першому розділі «Українські землі в XVI ст.» розробниками пропонується тема практичного заняття «Повсякденне життя представників основних верст суспільства», що є некоректним: розглядати необхідно не життя представників, а лише верств населення.

Викликає сумніви доцільність зміни у темі практичного заняття у четвертому розділі. Якщо у програмі 2012 р. на цьому практичному занятті передбачалася ознайомча робота учнів з різними історичними джерелами (українські історичні пісні, думи та козацькі літописи), то у чинній програмі фігурують лише літописи. Таке «розвантаження» докорінно змінює зміст та методику проведення заняття. Залишається незрозумілим чому ігноруються інші джерела, окрім літописів, якщо усі вони складають джерельну базу шкільної історичної освіти.

Водночас якщо вся практична робота учнів тепер зосереджується виключно на літописах, то вона має бути побудована на аналізі літописних джерел. Тобто учні повинні навчитися відрізняти козацькі літописи від інших традиційних літописів доби середньовіччя, диференціювати козацькі літописи та підійти до усвідомлення, що саме ці джерела стали переходом від літописів до першопочатків історичної науки. Завдання це не є простим навіть для дослідників, не кажучи вже про восьмикласників. Адже козацькі літописи складно написані, суперечливі за висвітленням історичних подій, рясніють авторським суб'єктивізмом, а тому потребують спеціальних знань та досвіду аналітичного опрацювання. Зрештою, це значне довантаження учнів ускладненням завдань на практичному занятті. Окрім того, порушується система методичної роботи, спрямованої на формування в учнів поняття про базу історичних джерел вітчизняного курсу історії у 8-му класі.

Є у тексті програми й інші недоречності у формулюваннях положень змісту. Назвемо лише деякі з них:

1) «приєднання земель Правобережжя, Поділля, Волині та Кримського ханства до Росії» (але Східне Поділля та Східна Волинь – це й є Правобережна Україна!);

2) «причини розгортання гайдамацького та опришківського руху на Правобережжі» (однак рух опришків розгортався на Прикарпатті, Буковині та Закарпатті. Хіба це Правобережна Україна?);

3) «учень називає дату видання «Ординації Війська Запорозького» (але це назва «сеймової ухвали», тобто має бути: затвердження сеймом ...);

4) «учень називає дати доби “героїчних походів”» (як можна називати дати доби, адже дата – точний час певної події) та ін.

Значні прорахунки можна побачити у формулюваннях правої колонки програми «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів»:

- вони часто не відображають положень у лівій колонці (яка в цілому переважає за кількістю формулювань, що є неприпустимим за умов компетентнісного підходу);

- формулювання однотипні і не вимагають від вчителя працювати над розвитком учнів (від початку до кінця програми повторюються одні й ті самі вимоги);
- такі вимоги до учнів 8-го класу як «називати дати» важко назвати компетентнісно орієнтованими;
- жодного разу не названі дієслова «порівнювати», «доводити», «описувати», «пояснювати», «аналізувати», «оцінювати» (очевидно розробники програми не вважають за потрібно розвивати ані предметну компетентність учнів, ані їхнє мислення);
- жодного слова у правій колонці програми немає щодо умінь учнів працювати з джерелами, що наразі в інформаційному суспільстві є взагалі неприпустимим.

Зустрічаються у правій колонці, як і в інших місцях програми, некоректні формулювання. Так, учням пропонується «визначати історичне значення Пересопницького Євангелія». Однак історичне значення може мати визначна подія, яка вплинула на подальший розвиток суспільства і кардинально змінила його, а не предмет, пам'ятка культури, про яку йдеться у згаданій програмі.

Слабким місцем у правій колонці програми є і переліки термінів і понять, які учні мають засвоїти, пояснювати і застосовувати у процесі навчання історії України у 8 класі. Зокрема, такі терміни і поняття, як «фільварок», «шляхта», «Магдебурзьке право», «магнат», «козак», «унія» недоцільно було вводити до програми 8 класу, оскільки вони є у програмі 7 класу. Тож виходить, що упорядники нової програми для восьмикласників замість розвантаження довантажили її дублюванням матеріалу 7 класу, який учні вже вивчали раніше. Водночас парадокс цієї ситуації полягає ще й у тому, що автори шкільних підручників повинні також дублювати відомі школярам терміни і поняття.

Поруч із дублюванням навчального матеріалу спостерігається і плутанина. Наприклад, наприкінці четвертого розділу «Українські землі наприкінці 50-х рр. XVII – на початку XVIII ст.» у правій колонці державних вимог до учнів йдеться, що вони мають пояснювати та застосовувати поняття «Малоросійська колегія». Проте у змісті (ліва колонка програми) про Малоросійську колегію йдеться лише в наступному – п'ятому – розділі. Тож школярі не можуть оперувати поняттям, яке вони ще не вивчали.

Усе вищевикладене ускладнює роботу авторів над розробкою підручників з історії, змушуючи їх маневрувати, щоб не тиражувати огріхи упорядників програми. Така ситуація ускладнює і роботу вчителів, для яких навчальна програма також є нормативним документом. Оскільки кожен підручник є, по суті, інтерпретацією та відображенням розуміння авторами чинної програми, то вимоги до цієї програми мають бути жорсткішими. А ще важливішими є співпраця авторів програм з фахівцями з історії та методики, а також отримання від них зворотного зв'язку. Хочеться сподіватися, що унормування у майбутньому нового українського курикулуму зробить таку співпрацю нарешті можливою і бажаною, так само як широке залучення розробників курикулуму до створення підручників. Назрілим є і питання спілкування розробників програм з авторами підручників і вчителями для роз'яснення її положень.

Наприкінці звернемо увагу ще на декілька принципових, на нашу думку, положень щодо змісту історичного матеріалу 8 класу, що буде відображений у нових програмах у процесі загального реформування середньої освіти.

На нашу думку, було б за доцільне зосередити увагу зацікавлених осіб, які прагнуть удосконалити шкільний курс історії у 8 класі, на проблемах його концептуальної перебудови. Зокрема, на суперечності формування змісту шкільної історичної освіти – людиноцентризму та державоцентризму. Огляд чинної шкільної програми та підручників дає підстави стверджувати, що в них домінує державоцентризм. Укладачі програм та автори навчальної літератури, добираючи змістовий матеріал, орієнтуються на висвітлення проблем державотворення, що становить розбіжність із сучасною особистісно орієнтованою парадигмою навчання.

Іншою суперечністю шкільного курсу вітчизняної історії у 8 класі є проблема висвітлення національно-визвольної війни другої половини XVII століття. Чимало сучасних українських істориків (В. Смолій, В. Степанков, О. Бойко та ін.) визначають ці події як Українську національну революцію XVII століття. Попри те, що це поняття не зафіксоване у програмі, окремі історики доводять, що воно має потужний евристичний потенціал. Безперечно, згадані процеси можна характеризувати як революційні, і це відкриває можливості для постановки їх у загальноєвропейський контекст (революція у Нідерландах, Англії). Водночас цей сюжет можливо використовувати і в плані розгортання школярами історичного дослідження. З іншого боку, перегляд історичних подій під кутом виявлення в них революційності може перетворити пошуки істориків у відкриття нових революцій, формуючи з них нескінченний ряд та нівелюючи тим самим саме поняття «соціальна революція».

Висновки. Отже, спроби модернізувати шкільну навчальну програму з історії України (8 клас) ускладнили відбір і конструювання змісту зазначеного навчального курсу. Задеклароване упорядниками розвантаження програми насправді обернулося довантаженням.

Це дає можливість сформулювати деякі вимоги до укладання шкільних навчальних програм з історії:

- програма має реалізувати вимоги Державного стандарту освіти;
- всі декларації вступної частини програми мають розкриватись у її змісті;
- введення нових змістових складників у програми доцільно здійснювати лише за умови їхнього утвердження та достатнього висвітлення у науковій історичній літературі;
- реальна модернізація змісту шкільної історичної освіти має спрямовуватися на вилучення стереотипів радянської історіографії та приведення змісту відповідно до особистісно орієнтованої парадигми навчання;
- зміни у навчальній програмі необхідні, але вони повинні бути фаховими, оскільки некомпетентне втручання погіршує архітектоніку процесу формування шкільних історичних знань;
- надмірна деталізація та фактологічність програми, дублювання і порушення логіки, помилки мають бути усунуті у процесі попередньої (до оприлюднення) її публічної експертизи;
- права колонка програми має забезпечувати вимоги до реального зростання учнів упродовж року і відповідати компетентнісному підходу.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Теоретичні засади шкільного курсу історії України / К. Баханов // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2015. – № 1–2. – С. 12–18.
2. Гайдай Л. Історія України в особах, термінах, назвах і поняттях / Л. Гайдай. – Луцьк : Вежа, 2000. – С. 105.
3. Енциклопедія історії України в 10-ти т. / Редкол. : В. А. Смолій та ін. (голова та ін.). – К. : Наук. думка, 2012. – Т. 8 : Па–Прик, 2011. – 520 с. – С. 155–158.
4. Кодлюк Я. П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект / Я. П. Кодлюк // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 72–79.
5. Навчальні програми для 8–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивчення окремих предметів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). Історія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-\(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya).pdf)
6. Пометун О. Реалізація компетентісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157.
7. Пометун О. І. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / [О. І. Пометун та ін.] // Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання». – 2013. – № 5–6.
8. Програма з Історії України (8 клас) для загальноосвітніх навчальних закладів 2016 р.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України, Всесвітня історія. 5–9 класи. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2013. – № 5–6. – С. 56–95.
10. Смагін І. І. Методологічні засади аналізу теорії і практики шкільного підручничотворення з суспільствознавчих навчальних предметів [Електронний ресурс] / І. І. Смагін // Народна освіта. – 2009. – № 2 (8). – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
11. Сучасна наука про проблеми середньовічної України (зауваги провідних українських істориків) // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2015. – № 1–2. – С. 34–43.

References

1. Bakhanov K. Teoretychni zasady shkilnogo kursu istoriji Ukrajinjy // Istorija i suspiljstvoznnavstvo v shkolakh Ukrajinjy: teorija ta metodyka navchannja. – 2015. – No 1–2. – S. 12–18.
2. Ghajdaj L. Istorija Ukrajinjy v osobakh, terminakh, nazvakh i ponjattjakh / L. Ghajdaj. – Lucjk : Vezha, 2000. – S. 105.
3. Encyklopedija istoriji Ukrajinjy v 10-ty t. / Redkol. : V. A. Smolij ta in. (gholova ta in.). – K. : Nauk. dumka. – 2012. – T. 8: Pa–Pryk, 2011. – 520 s. – S. 155–158.
4. Kodljuk Ja. P. Analiz i ocinjuvannja shkiljnykh pidruchnykiv. Dydaktychnyj aspekt / Ja. P. Kodljuk // Pidruchnyk XXI stolittja. – 2003. – No 1–4. – S. 72–79.
5. Navchaljni proghramy dlja 8–9 klasiv dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv (klasiv) z poghlyblyenym vyvchennja okremykh predmetiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity). Istorija [Elektronnyj resurs]. –

- Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-\(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/istoriya-(istoriya-ukrayini,-vsesvitnya-istoriya).pdf)
6. Pometun O. Realizacija kompentnisnogho i dijalnisnogho pidkhodiv u suchasnomu pidruchnyku istoriji / O. I. Pometun // Ukrajinsjkyj pedaghoghichnyj zhurnal. – 2015. – No 2. – S. 146–157.
 7. Pometun O. I. Metodychnyj komentar do prohramy 2012 roku z istoriji dlja osnovnoji shkoly / [O. I. Pometun ta in.] // Biblioteka zhurnalu «Istorija i suspiljstvoznavstvo v shkolakh Ukrajiny: teorija i metodyka navchannja». – 2013. – No 5–6.
 8. Prohrama z Istoriji Ukrajiny (8 klas) dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv 2016 r.
 9. Prohramy dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv: Istorija Ukrajiny, Vsesvitnja istorija. 5–9 klasy. Metodychnyj komentar do prohramy 2012 roku z istoriji dlja osnovnoji shkoly // Istorija i suspiljstvoznavstvo v shkolakh Ukrajiny: teorija ta metodyka navchannja. – 2013. – No 5–6. – S. 56–95.
 10. Smaghin I. I. Metodologichni zasady analizu teoriji i praktyky shkilnogho pidruchnyktovorennya z suspiljstvoznavchych navchaljnykh predmetiv [Elektronnyj resurs] / I. I. Smaghin // Narodna osvita. – 2009. – No 2 (8). – Rezhym dostupu: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>
 11. Suchasna nauka pro problemy serednjovichnoji Ukrajiny (zauvagy providnykh ukrajinsjkykh istorykiv) // Istorija i suspiljstvoznavstvo v shkolakh Ukrajiny: teorija ta metodyka navchannja. – 2015. – No 1–2. – S. 34–43.

Гупан Н. Н., Пометун Е. И.

ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИСТОРИИ УКРАИНЫ ДЛЯ 8-го КЛАССА

В статье рассмотрены проблемы отбора и конструирования содержания учебной программы по истории Украины для учеников 8 класса 2015 года. На основе ее анализа доказано, что она стала неудачным экспериментом составителей в их стремлении разгрузки, что обернулось догрузкой школьников и усложнением работы по подготовке соответствующих учебных книг. Отбор и конструирование содержания школьных учебников при некорректном содержании учебной программы приобрело признаки поиска путей выхода из искусственно созданных составителями хронологических коллизий, дублирования материала, а иногда и несоответствий, и ошибок. В то же время по новой программе, в содержании отечественной истории остался материал, который в большей степени связан с историей России и Польши, чем с историей Украины. Опасность такого подхода в том, что в результате этого у учащихся формируется стереотип догоняющего отечественного исторического процесса за веками истории соседних государств. Сосредоточено на сложностях в формировании содержания школьного курса истории в 8 классе, связанных с сохранением в программе стереотипов советской историографии, которые, соответственно, проектируются программой на содержание школьных учебников. Отмечаются некорректности по программе трансформации содержания практических занятий, которые должны способствовать отработке школьниками умений и навыков анализировать различные исторические источники, понимать важность таких категорий, как историческое время и пространство, причины и последствия, значимость событий и процессов, культурное разнообразие. В «разгруженной» программе эти акценты смещены.

Сформулированы требования к разработке учебных программ по истории в условиях реформирования среднего образования, среди которых: соответствие программы Государственному стандарту образования; полное раскрытие целей обучения в содержании программы; повышение научности содержания программы; изъятия стереотипов советской историографии и приведения содержания в соответствие с личностно ориентированной парадигмой обучения во избежание излишней детализации и фактологичности программы, дублирования и др. путем предварительной (до обнародования) ее публичной экспертизы; четкое формулирование требований к росту уровня компетентности учащихся.

Ключевые слова: школьная учебная программа; конструирование содержания; корректировка.

N. M. Hupan, O. I. Pometun

PROBLEMS OF DESIGNING THE CONTENT OF SCHOOL CURRICULA FOR THE HISTORY OF UKRAINE AT THE 8TH GRADE

In the article, the problem of selecting and designing the content of the curriculum on the history of Ukraine for the students of the 8th grade in 2015 is covered. Based on its analysis, it was proved that the experiment of the compilers was failed in their efforts to make the curriculum easier for the pupils that turned in making the pupils' work and the preparation of appropriate educational books more complex. The selection and the design of the content of school textbooks for the incorrect content of the curriculum has become the signs of finding the ways out of the artificial chronological originators conflicts, duplication of material, and sometimes inconsistencies, errors and evident mistakes. However, in accordance with the new curriculum, the content of the national history remains to be the material that has more to do with the history of Russia and Poland than with the history of Ukraine. The danger of this approach is the fact that because of this the students formed a stereotype of the national historical process that was catching up for the history of neighboring countries. Special attention is paid at the difficulties in forming the content of school history course in the 8th class associated with the preservation of the stereotypes of Soviet historiography in the curriculum, which are accordingly projected in the content of school textbooks. An emphasis is put on the impropriety on the transformed content of the curriculum, which was to assist students in the development of their skills to analyze a variety of historical sources, understand the importance of such categories as historical time and space, cause and effect, the significance of events and processes, cultural diversity. In "the easier" program, this focus is shifted.

The requirements for curriculum development from history in terms of reforming secondary education were formulated; they included: the correspondence of the program with the state educational standards; full disclosure of learning objectives in the content of the program; increase of the scientific content of the program; removal of stereotypes of Soviet historiography and bringing the content into line with the personality oriented paradigm of education; avoiding excessive detail and facts in the program, duplications, etc. ... by previous (before the disclosure) public examination of it; clear formulation of requirements to increase the improve the pupils' competence.

Keywords: school curriculum; designing content; correction; textbook.

*Л. П. Величко, доктор педагогічних наук, професор; Н. В. Демиденко; О. Г. Козленко; Ю. Б. Малієнко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; Ю. С. Мельник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; О. Ф. Надтока, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;
Інститут педагогіки НАПН України*

УДК 372.85(1+3+4+7)

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРУВАННЯ ЗНАЬ ІЗ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ

У синхроністичній таблиці¹ наведено відомості про видатні відкриття в хімії, біології, фізиці, астрономії, географії на тлі найважливіших фактів всесвітньої історії та історії літератури і мистецтва. Таблицю розроблено згідно з чинними навчальними програмами з різних предметів для загальноосвітніх навчальних закладів. Вона стане у пригоді вчителям з метою формування в учнів цілісного уявлення про історичну добу, коли здійснювалися відкриття у природничих науках, під час проведення інтегрованих уроків, дискусій, семінарів, створення проблемних навчальних ситуацій, організації проектної діяльності учнів, а також як довідковий матеріал.

Ключові слова: синхроністична таблиця; відкриття в природничих науках; інтегрування знань.

Передмова до таблиці

У навчанні природознавчих предметів відомості про історію наукових відкриттів, біографії видатних діячів науки розглядаються переважно як інформаційний супровід основного навчального матеріалу або слугують засобом зацікавлення учнів, але меншою мірою спрямовуються на забезпечення цілісності природничо-наукових знань, синтез їх із гуманітарними знаннями для формування основи сучасної картини світу. Учні, як правило, не співвідносять події в історії природознавства, які висвітлюються в підручниках, із тогочасними подіями вітчизняної та всесвітньої історії, відкриттями в техніці, видатними досягненнями в літературі та мистецтві. Таким чином, ці відомості якщо й не залишаються поза увагою учнів, то, однак, не синтезуються в цілісне утворення, що є їхнім особистісним інтелектуальним надбанням.

Необхідність розкриття загальнокультурного контексту змісту природознавства спонукає до характеристики загального стану розвитку наукових знань, досягнень в інших галузях людської діяльності на той час, коли були здійснені відкриття, а також загальної характеристики відповідної історичної доби.

Синхроністичні таблиці фіксують події, що відбуваються у різних місцях у той самий час, і традиційно використовуються в історичній науці й освіті. У навчанні інших предметів практично не вдаються до встановлення таких «горизонтальних» часо-просторових зв'язків, хоча під час вивчення значної кількості тем з хімії, біології чи фізики досить часто є потреба звернутися до історії. За такої потреби вчителі й

¹ Таблицю дивитись на с.141.

автори підручників у кращому разі вдаються до встановлення хронології подій, але не до виявлення синхронності їх у просторі та часі.

У 2000 р. в журналі «Біологія і хімія в школі» було опубліковано синхроністичну таблицю «Видатні відкриття в хімії», розроблену Л. П. Величко. Цю таблицю було адаптовано автором до підручника хімії для 11-го класу (академічний рівень), виданого 2011 року. Таблиця містила розділи «Хімія», «Інші природничі науки і техніка», «Література і мистецтво», «Світова історія», хоча переважав матеріал з історії хімії. Робота над змістом таблиці не припинялася весь цей час, до чого спонукали як побажання вчителів, так і загальні модернізаційні процеси в сучасній школі, що виявляються в посиленні ціннісного виміру освіти, упровадженні компетентнісного підходу, яким передбачено навчити учня використовувати знання у практичній діяльності та для здобування нових знань. На цьому тлі посилюються загальнокультурний, соціокультурний і національний аспекти змісту освіти, у розкритті яких значну роль відіграє матеріал історичного характеру. Було вирішено розширити таблицю, залучивши до цього співавторів, і виокремити відкриття в галузях хімії, біології, фізики, географії, тим самим повніше розкрити динаміку змін у світі науки, техніки, культури на тлі всесвітньої історії.

Реалізацію новітніх завдань освіти покладено на вчителя, якому для цього часто бракує не стільки фактичних відомостей з різних предметів (особливо за наявності Інтернет-ресурсу), як зразків використання їх із певною навчальною метою. Синхроністична таблиця, яку пропонуємо, ґрунтується на змісті чинних навчальних програм з біології, географії, історії, літератури, фізики, хімії, тому вона стане у пригоді вчителю передусім для добору інформації історичного характеру, яку можна використати в навчанні цих предметів. Водночас навчальні функції синхроністичної таблиці значно ширші.

Розвиток знань з різних галузей науки, досягнення в літературі та мистецтві, техніці нерозривно пов'язані з певною історичною епохою і невідокремлені від видатних особистостей, які є творцями цих знань та досягнень. Тому історичні знання й уявлення учнів мають органічно поєднуватись із знаннями фактів, теорій, законів природничих наук та проявів певної епохи в інших галузях. Таблиця є засобом подолання розрізненості знань з різних навчальних предметів, посилення рефлексії у навчанні. Отже, найважливіша, на нашу думку, дидактична функція синхроністичної таблиці полягає в інтеграції знань, здобутих учнем у процесі здобування загальної освіти.

Виходячи з культурологічного тлумачення змісту освіти, він має відображати культуру як результат діяльності людини і суспільства у взаємозв'язку, єдності, цілісності, з дотриманням наступності, безперервності та спадкоємності. Історичні обставини часто є чинником, що сприяє певному відкриттю в науці, тому знання цих обставин дає змогу виявити й осмислити причинно-наслідкові зв'язки між подіями і фактами, зафіксованими в різних галузях суспільної діяльності та діяльності окремих осіб, узагальнити факти й оцінити їхнє значення. Отже, таблицю можна використовувати з метою міжпредметного узагальнення фактів розкриття якомога повнішого контексту певної наукової чи історичної події.

Таблицею можна послуговуватись у дослідницькій діяльності учня, під час розроблення навчальних проектів історичного змісту або для історичного обґрунтування інших досліджуваних тем.

Зміст таблиці може бути основою для складання контекстних задач для учнів, проведення інтегрованих уроків, дискусій, семінарів, створення проблемних ситуацій на уроках.

Зміст завдань для учнів на основі таблиці може стосуватися встановлення хронологічного ланцюга подій, що передували певному науковому відкриттю, групування наукових подій у певній історичній епосі, виявлення внеску конкретних осіб у розвиток галузі, оцінювання цього внеску.

Таблиця адресована й зацікавленим учням як довідкова. Водночас вони можуть самостійно заповнювати в ній «білі плями», що розвиває навички пошуку й опрацювання інформації.

*Л. П. Величко, Н. В. Демиденко; А. Г. Козленко; Ю. Б. Малиєнко,
Ю. С. Мельник, А. Ф. Надтока*

СИНХРОНИСТИЧЕСКАЯ ТАБЛИЦА КАК СПОСОБ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПО ПРИРОДОВЕДЧЕСКИМ ПРЕДМЕТАМ

В синхронистической таблице приведены сведения о выдающихся открытиях в химии, биологии, физике, астрономии, географии на фоне важнейших фактов всемирной истории, а также истории литературы и искусства. Таблица разработана в соответствии с действующими учебными программами по разным предметам для общеобразовательных учебных заведений. Учителя могут использовать эту таблицу с целью формирования у учащихся целостного представления об исторической эпохе, когда совершались открытия в естественных науках, при проведении интегрированных уроков, дискуссий, семинаров, создания проблемных учебных ситуаций, организации проектной деятельности учащихся, а также как справочный материал.

Ключевые слова: синхронистическая таблица; открытия в естественных науках; интегрирование знаний.

*L. P. Velychko, N. V. Demydenko; O. H. Kozlenko; Yu. B. Maliyenko,
Yu. S. Mel'nyk, O. F. Nadtoka*

SYNCHRONIZED TABLE «OUTSTANDING DISCOVERIES IN THE NATURAL SCIENCES»

The development of knowledge from different areas, achievements in literature and art, technology is inextricably linked to a particular historical epoch and are inevitable for the prominent personalities who are the creators of knowledge and achievements. Therefore, pupils' historical knowledge and insight are organically combined with the knowledge of facts, theories, laws of science and manifestations of a certain age in other industries. The table is a means of overcoming the fragmentation of knowledge on various subjects, providing increased reflection in learning. We consider that an important didactic function of the synchronized table is to integrate knowledge acquired by the pupils in the process of getting compulsory secondary education.

The synchronized table summarizes information about the outstanding discoveries in chemistry, biology, physics, astronomy, geography, against the backdrop of the most important facts of the world history and the history of art and literature. The table is designed according to the current training programs on various subjects for the secondary schools. It will be useful to teachers in order to develop the pupils' holistic view of the historic day when a discovery in the natural sciences took place during the integrated lessons, discussions, seminars, educational problematic situations of pupils' project activities as well as reference. Table can be used for the pupils' research activities during the development of educational projects or the historical specification of other researched topics.

Keywords: synchronized table; discovery in the natural sciences; integration of knowledge.



Плав'юк Тетяна Валеріївна —

вчитель фізики вищої категорії, старший вчитель гімназії № 178 м. Київ, здобувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

УДК 372.853+371.64

ПІДРУЧНИК «ФІЗИКА-7» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. Сучасна модернізація шкільної освіти висуває перед вчителями фізики нові завдання, які спрямовують діяльність вчителя не лише на забезпечення засвоєння учнями певної суми знань, формування умінь та навичок, а й на розвиток особистості учня, розкриття його пізнавальних і творчих здібностей, формування природничо-наукової компетентності учнів та її компонента – предметної компетентності з фізики. Важливим засобом розвитку предметної компетентності є сучасний підручник з фізики. Саме тому в учасників навчально-виховного процесу існує потреба в оригінальному та якісному шкільному підручнику, зміст і структура якого відображали б досягнення науково-технічного прогресу і враховували інноваційні психолого-педагогічні ідеї.

Аналіз останніх досліджень. Питання підвищення якості навчального процесу на основі створення сучасного підручника та ефективного використання його можливостей досить широко висвітлюються у науково-методичній літературі.

Рішенню цієї проблеми присвячено багато досліджень. У наукових працях розглянуто питання теорії розвиваючого навчання (В. У. Давидов); розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики, у тому числі оволодіння методами наукового пізнання (В. Г. Розумовський); розвитку мислення та світогляду школярів (В. В. Мултановский, Ю. А. Савур); формування пізнавальної активності школярів (Н. М. Зверева, В. С. Данюшенков); діяльнісного підходу до проблеми засвоєння знань (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); формування та розвитку узагальнених навчальних умінь (Б. М. Богоявленський, Н. Е. Важеєвська, І. А. Іродова, І. Я. Ланіна, Н. А. Менчинська, Н. В. Тализіна, А. В. Усов, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко та ін.); суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі (Ю. К. Бабанський, М. М. Скаткін та ін.); змісту середньої освіти і його відображення в підручниках (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер та ін.); загальні питання структури і змісту навчальної книги (В. П. Беспалько, Д. Д. Зуєв та ін.), а також питання структури і змісту підручника з фізики (О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, М. Й. Розенберг, О. І. Ляшенко, М. І. Шут, М. В. Головка та ін.), теорії підручника та роботи з

підручником фізики (І. Г. Кирилова, В. А. Орлов, В. Г. Розумовський, Н. А. Родіна, А. А. Фадєєва та ін.); формування пізнавальної самостійності (С. В. Анофрікова, П. В. Базарова, З. А. Вологодська, П. І. Підкасистий, А. Е. Орел, Х. О. Рахмонов, В. П. Шуман); посилення ролі експериментального методу в розвитку творчих здібностей школярів (Г. А. Бутирський, К. А. Колесников, В. В. Майер, Р. В. Майер, Р. І. Малафєєв, Е. С. Об'єдков, С. А. Хорошавін, Т. Н. Шамало та ін.).

Основні положення зазначених наукових досліджень важливі для вирішення проблеми ефективного використання підручника фізики в основній школі як засобу підвищення результативності освітнього процесу, вдосконалення навчальної діяльності, зокрема під час вивчення фізики. Проте проблема формування та розвитку предметної компетентності учнів під час вивчення фізики потребує подальших досліджень.

Мета статті полягає у проведенні аналізу підручника фізики для 7 класу авторів М. В. Головка, Д. О. Засєкін, Т. М. Засєкіна, В. С. Коваль, І. П. Крячко, Л. В. Непоржня, В. К. Сіпій як навчальної книги, що сприяє розвитку учнів засобами фізики та формуванню у них предметної компетентності.

Основна частина. В умовах розвитку науки і техніки, інформатизації суспільства підвищується роль природничо-наукової підготовки учнів. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти та відповідні йому навчальні програми з фізики висувають перед освітянами вимоги до забезпечення рівня підготовки випускників основної школи, зокрема: засвоєння учнями методів наукового пізнання; оволодіння ними певною системою фізичних понять і законів; розвитку вміння сприймати і передавати навчальну інформацію; оволодіння поняттями і уявленнями фізики, пов'язаними з життєдіяльністю людини [1].

Сучасний підручник фізики має не лише передавати учням готові знання, а й сприяти формуванню умінь та навичок самостійного мислення і прийняття рішень, критичного ставлення до одержуваної інформації, навичок самостійного усвідомлення фізичних явищ, творчого та комплексного підходу до вирішення проблем. У процесі навчання фізики учні мають навчитися працювати не тільки з об'єктами природи, а й з об'єктами науки, що надані в тексті підручника. Виходячи з цього, робота з підручником суттєво впливає на забезпечення якості фізичної освіти.

На початковому етапі вивчення фізики учні мають оволодіти категоріями наукового пізнання; навчитися розрізняти, що встановлено як факт за результатами спостережень та життєвого досвіду, а що відкрито внаслідок міркувань і є спрощеною моделлю об'єкта або явища. Починаючи вивчати фізику, учні мають розуміти, що одні наукові факти одержуються внаслідок досліджень, а інші – внаслідок логічних міркувань, доказів і математичних перетворень; які факти є результатом експерименту; усвідомлювати значення і практичне застосування наукових теорій.

Вирішення сучасних освітніх завдань забезпечується не тільки змістом теоретичного матеріалу підручника, а й спрямуванням діяльності учнів з ним. З метою розвитку пізнавальної самостійності школярів у процесі роботи підручник має забезпечувати систему спеціальних прийомів, що сприяють підвищенню результативності його використання. Сучасний підручник має сприяти вирішенню основних дидактичних завдань навчання, зокрема забезпечення усвідомлення учнями теоретичного матеріалу, розвиток їх пізнавальних здібностей, формування практичних умінь та навичок учнів, їх творчої ініціативи та формування предметної

компетенції [2; 3; 4]. Створення якісного шкільного підручника фізики в умовах диференціації та глобальної модернізації загальної середньої освіти – справа надскладна, що потребує великої методичної майстерності та широкої наукової ерудиції авторів.

У результаті аналізу підручника з фізики для учнів 7 класу авторів М. В. Головка, Д. О. Засекін, Т. М. Засекіна, В. С. Коваль, І. П. Крячко, Л. В. Непоржня, В. К. Сіпій [5] та його використання в навчально-виховному процесі було виявлено його відповідність навчальній програмі з фізики для 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) [1].

Структура цього підручника є класичною: Вступ – Фізика як природнича наука. Методи наукового пізнання – Механічний рух – Взаємодія тіл. Сила – Механічна робота та енергія. Проте варто відзначити, що автори подають фізику як науку, що є частиною загальної людської культури. У підручнику містяться відомості з історії фізики, описи фізичних дослідів і лабораторних робіт. Матеріал викладено компактно, чітко, сучасною мовою фізики, доступною для учнів зазначеної вікової групи. Підручник враховує сучасні підходи до процесу навчання, зокрема діяльнісний та особистісно зорієнтований підходи, і пропонують деякі досліди та спостереження учням провести самостійно (наприклад, на с. 114).

Термінологія, позначення, одиниці фізичних величин відповідають загальноприйнятим стандартам. Ілюстрації методично вдалі, цілеспрямовані, різноманітні за графічним та художнім виконанням, багато з них відображають динаміку фізичних явищ і процесів. Більшість питань викладено без зайвої математизації, з опорою на навчальний експеримент, який є не тільки засобом наочності, джерелом знань а й методом досліджень.

На початку кожного параграфу є перелік питань, які розглядатимуться в ньому. Такий підхід полегшує орієнтацію учня під час роботи з текстом підручника, скажімо, коли учень хоче щось поновити в пам'яті під час вирішення завдання чи підготовки до самостійної роботи. Для акцентування уваги учнів на ключових моментах, викладених у навчальному матеріалі, у тексті підручника виділені головні означення, вагомі факти, твердження, формули. Після викладення навчального матеріалу в кінці параграфів і розділів чітко сформульовані висновки, які можна використовувати для узагальнень, повторення пройденого навчального матеріалу або для конспектування. Такий підхід авторів забезпечує рефлексію учнями змісту навчального матеріалу, допомагає виявити такий фактор, як усвідомлення ними змісту опрацьованого матеріалу.

Завершується викладення теми параграфу запитаннями для самоперевірки і вправами з диференційованими завданнями. Кожний розділ закінчується тестовими завданнями для самоконтролю.

Ще одна з переваг підручника – ретельний добір дослідів. Лабораторні роботи, що наведені в кінці підручника, мають проблемно-пошуковий характер. Окрім того, автори підручника перед блоком лабораторних робіт вмістили опис основного фізичного обладнання, що використовується учнями на уроках фізики в 7 класі. Це дає можливість учням перед виконанням лабораторної роботи ознайомитися з будовою, принципом дії засобів, які будуть використані в процесі роботи й більш усвідомлено користуватися ними в процесі проведення фізичного експерименту. У

кожній лабораторній роботі автори пропонують перелік обладнання, необхідного для використання того чи іншого досліду, схему письмового звіту та контрольні запитання, пошук відповідей на які сприяє розвитку мислення учнів та формуванню предметної компетентності учнів.

Ще однією особливістю підручника є наявність додаткового матеріалу для учнів, що цікавляться фізикою та астрономією, розміщений під рубрикою «Це цікаво знати!» (наприклад, на с. 55, 57, 93, 133, 188).

У підручнику наведені приклади розв'язування задач, надано вказівки щодо раціональної роботи з книгою, структуровані тексти параграфів (у них виділено три частини: постановка завдання, шлях його вирішення, результат і його аналіз), що, безумовно, сприяє набуттю та розвитку предметної компетенції учнів.

Наявність додатків і довідникових таблиць робить підручник більш зручним у користуванні під час виконання учнями завдань.

Висновки. Предметна компетентність учня є провідною характеристикою у процесі визначення якості його навчальної діяльності. Формування предметної компетентності є успішним за умови її постійної реалізації у навчальній і практичній діяльності. Процес формування предметної компетентності передбачає, що дитина хоче і готова навчатися, а педагог знає, як йому в цьому допомогти, тобто передбачається, що він сам володіє різними методиками, прийомами і методами навчання.

Тому сьогодні важливо не стільки дати дитині якомога більший багаж знань, скільки створити умови для забезпечення його загальнокультурного, особистісного та пізнавального розвитку, розвитку критичного та креативного мислення для формування такого важливого вміння, як вміння вчитися, що є головним завданням нових освітніх стандартів [6]. Таким чином, можна констатувати, що авторами підручника були враховані останні досягнення психолого-педагогічних наук і методики навчання фізики для формування в учнів предметної компетентності, наукового світогляду та відповідного стилю мислення, усвідомлення важливості вивчення фізики, що сприятиме підвищенню рівня фізичної освіти школярів.

Список використаних джерел

1. [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
2. Беспалько В. П. Качество и эффективность учебника / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 150–156.
3. Зорина Л. Я. Дидактические основания построения ученика и логика развертывания образования / под. редакцией В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983.
4. Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Фізика. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. В. Головкин, Д. О. Засєкін, Т. М. Засєкіна, В. С. Коваль, І. П. Крячко, Л. В. Непорожня, В. К. Сіпій. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 248.
6. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>



В. О. Колесник,

*вчитель географії Броварського НВК, Київської обл.,
вчитель-методист.*

e-mail: vkolesnyk63@gmail.com

Рецензія на підручник

«Географія. Україна у світі: природа, населення»: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів

(автори: Топузов О. М., Надтока О. Ф., Покась Л. А.)

Аналізований підручник, написаний, насамперед, для учнів ЗНЗ, він побудований у вигляді дослідних географічних експедицій. Для цього у підручнику є відповідні орієнтири для ефективного користування навчальною книгою, які висвітлені у текстовому блоці «Як працювати з підручником». Корисним є звернення до батьків та вчителів з порадами щодо використання підручника. Терміни, що розкривають зміст основних географічних понять, виділено відповідними шрифтами. Словник термінів автори розмістили наприкінці підручника.

Виклад навчального матеріалу здійснюється на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, краєзнавчого та проблемного підходів. Навчальна інформація, запропонована у підручнику, відповідає положенням сучасної науки. Термінологічний ряд є збалансованим, а сутність основних географічних об'єктів вивчення розкрито повно і відповідно до вікових можливостей учнів.

Зазначений підручник має раціональне структурування, яке є по своїй суті блочним. У цій навчальній книзі доцільно розміщено навальний, додатковий та пояснювальний тексти. Структурування змістового наповнення є вираженим як у дидактичному, так і в методичному планах, а розподіл його змісту за пунктами, параграфами та темами є чітким і рівномірним. Роль методичних новинок відіграють рубрики: «Україна і світ», «Чи знаєте ви що ...», «ГЕОгалактика», які розраховані на залучення учнів до процесів творчої діяльності.

Колективом авторів запропоновано оригінальну і водночас чітку систему самоконтролю учнями засвоєння навчального матеріалу, що дає змогу учням самостійно виявити не лише власний рівень навчальних досягнень, а й рівень сформованості предметної компетентності.

Зміст підручника є практично спрямованим. Зокрема, у рубриці «Практична робота» передбачено здійснення важливих завдань, задекларованих навчальною програмою. Подано приклади важливих завдань та географічних задач розрахункового характеру. У рубриці «Проведи дослідження» розміщено набір таких завдань, які наблизять учнів до географічного пізнання нашої батьківщини

та визначення ролі України як частини природи та населення планети та спрямують їх у бік проектної діяльності.

Окрім цього, підручник містить достатньо навчального матеріалу для здійснення диференційованого і компетентісно зорієнтованого навчання та ефективної організації навчальної діяльності учнів з різними траєкторіями географічних знань.

Аналізований підручник зорієнтовано на системне використання діяльнісного підходу та проектного навчання. Опрацьовуючи блоки навчального матеріалу, учні можуть скористатися запитаннями та завданнями у рубриці «Знаю, розумію, вмію пояснити», уміщеною після кожного параграфа. Автори пропонують і більш складні завдання, які мають проблемний характер у рубриці «Вирішуємо проблеми». Наприкінці кожної теми є рубрика «Мої компетентності: самоперевірка знань і досягнень», де завдання різних рівнів складності мають компетентісне спрямування.

Змістове наповнення підручника є зрозумілим, учні зможуть самостійно успішно користуватися ним. Наявна достатня кількість доцільних прикладів, ілюстрацій, карт.

Мова підручника є простою та зрозумілою для учнів і відповідає нормам літературної української мови. Вона характеризується:

- чіткістю формулювання термінів, визначень і висновків;
- належною побудовою речень;
- доступністю лексичного наповнення текстів підручника.

Матеріали підручника позитивно впливають на формування патріотичних почуттів учнів, на їх національну самоідентифікацію та ціннісні орієнтири. Позитивною стороною підручника є й те, що він містить багато інформації про зв'язки України з іншими країнами, про внесок українців у дослідження не лише території України, а й інших країн світу.

Навчальний матеріал завдяки додатковим текстам та рубрикам, у яких присутні завдання компетентісного, діяльнісного, проблемно-пошукового характеру, спрямовано на розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти та розвитку інтересу учнів до предмета. Окрім того, перед початком кожної теми учні загальноосвітніх навчальних закладів мають змогу зорієнтувати себе у площині географічного пізнання.

Система завдань рецензованого підручника забезпечує поступальний розвиток учнів та зорієнтована на передбачені навчальною програмою освітні результати. Таким чином, у вчителя географії є можливість здійснювати диференційоване навчання, адже у підручнику наявні завдання різних рівнів. Авторським колективом створено дидактичну систему, що містить в собі різнопланові завдання, розраховані на: актуалізацію чуттєвого досвіду, засвоєння нового матеріалу, первинне застосування та закріплення навчальної інформації, здійснення творчої дослідної діяльності, систематизацію вивченого.

Підручник «Географія. Україна у світі: природа, населення» є особистісно зорієнтованим, так як в ньому наявні всі підвалини для самостійної навчальної діяльності учнів ЗНЗ.

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ

(початок, продовження в наступному випуску журналу)

Дата	Хімія	Біологія	Фізика, астрономія, техніка	Література і мистецтво	Світова історія, географія
1	2	3	4	5	6
V—V тис. років до н. е.	Поява гончарства				
V—I тис. років до н. е.	Випалювання металів і сплавів, дублення шкір, фарбування тканин, виробництво скла, кераміки. Зародження хімічних знань у Стародавньому Єгипті, Месопотамії, Китаї, Індії. Відомості про сім металів: золото, срібло, мідь, олово, свинець, залізо, ртуть (5 тис. років до н. е. — мідний період, 2,5 тис. років до н. е. — бронзовий період, 1,5 тис. років до н. е. — залізний період)	Розвиток знань з математики, механіки, астрономії, медицини, географії, створення календаря			Бл. 4 тис. років до н. е. виникнення держави на території Єгипту 3 тис. років до н. е. Трипільська культура Бл. 2600 р. до н. е. споруджено піраміду Хеопса XIII ст. до н. е. вихід євреїв з єгипетського полону Бл. 1200 р. до н. е. Троянська війна
X—V ст. до н. е.			VII—VI ст. до н. е. перші відомості про електрику й магнетизм (Фалес Мілетський)	XII—II ст. до н. е. створення Старого Заповіту (Біблії) VIII—VII ст. до н. е. Гомер «Іліада», «Одіссея»	776 р. до н. е. перші Олімпійські ігри 753 р. до н. е. заснування Рима VII—V ст. до н. е. заснування грецьких полісів у Північному Причорномор'ї

Дата	Хімія	Біологія	Фізика, астрономія, техніка	Література і мистецтво	Світова історія, географія
1	2	3	4	5	6
X—V ст. до н. е.			VI ст. до н. е. вивчення властивостей цілих чисел (Піфагор)	VI ст. до н. е. Езоп (байки), Сафо (лірика) VI—V ст. до н. е. Есхіл (драма)	VI ст. до н. е. реформи Солона
V—IV ст. до н. е.	Атомістичні уявлення Левкіппа і Демокріта	Опис будови тварин і людини (Гіппократ). Опис понад 500 видів тварин (Арістотель)	Зародження елементів механіки. Відкриття явища заломлення світла. Докази кулястості Землі (Арістотель)	V ст. до н. е. Софокл, Евріпід (драма), Арістофан (комедія), Фідій (різьблення),	V ст. до н. е. подорожі Геродота
IV ст. до н. е.	Арістотель створив систему «п'яти елементів» (тепло — холод — сухість — вологість — ефір)		Створення елементарної геометрії (Евклід) Виникнення геометричної оптики (Евклід).		336—323 рр. до н. е. завойовницькі війни Александра Македонського Найдавніші географічні карти (Китай)
III—II ст. до н. е.			Відкриття законів важе- ля, гідростатики, умов плавання тіл (Архімед) Створення моделі Землі (прототип глобуса), вимірювання довжини меридіану (Ератосфен)	III ст. до н. е. Александрийська бібліотека	III ст. до н. е. початок будівництва Великого Китайського муру III—II до н. е. Пунічні війни

I ст. до н. е.	Атомістичні уявлення Локреція (поема «Про природу речей»)		III—I ст. до н. е. доведення залежності морських припливів від фаз Місяця (Посідоній)	I ст. до н. е. М. Ціцерон (риторика), П. Вергілій. «Енеїда»; К. Гораций. «Пісні»; П. Овідій. «Метаморфози»; Г. Петроній «Сатирикон»	73—71 рр. до н. е. повстання під проводом Спартака 49—44 рр. до н. е. диктатура Юлія Цезаря I ст. Страбон «Географія»,
I—II ст.	Винайдення паперу (Китай)	Упровадження в медицину дослідів на тваринах (Гален)	II ст. геоцентрична система світу (Птолемей). Описано роботу важеля, ворота, клина, гвинта й блока (Герон Александрийський)	I — II ст. створення Нового Заповіту (Біблія) II ст. Апулей. «Золотий осел»	I ст. Різдво Христове I ст. Пліній Старший. «Природнича історія» 54—68 рр. правління імператора Нерона 66—73 рр. Іудейська війна 79 р. виверження Везувію
III—IV ст.	Вперше вжито слово «хімія» (Зосима з Панополя)				
IV ст.	Виготовлення порцеляни (Китай)				

Дата	Хімія	Біологія	Фізика, астрономія, техніка	Література і мистецтво	Світова історія, географія
1	2	3	4	5	6
III—V ст.	Розвиток „хімічного мистецтва” в Єгипті				V ст. заснування Києва 476 р. падіння Західної Римської імперії
VI ст.					VI ст. розквіт Візантійської імперії 570—632 рр. пророк Мухамед
VII ст.	Ознайомлення арабів з творами грецьких і єгипетських учених			610-632 рр. запис Корану	VII—VIII ст. завоювання арабів
VIII—IX ст.	Праці з алхімії Джабір ібн Хайяна (лат. Гебер)			863 р. створення слов'янської писемності (Кирило і Мефодій)	IX ст. утворення Київської Русі
IX-X ст.	Праці з алхімії Абу-ар-Разі (лат. Разес)				1000 р. перше відкриття Північної Америки вікінгами (Л. Еріксон) 980-1015 рр. правління Володимира Великого 988 р. прийняття християнства в Київській Русі

<p>IX—XI ст. добування оцтової, нітратної кислот, нашатирю. X—XI ст. праці з алхімії, медицини Ібн Сіні (лат. Авіценна). XI ст. винайдення перегонного апарата і добування етилового спирту.</p>	<p>1023 р. дослідження інфекційних захворювань (Ібн Сіна)</p>	<p>XI ст. винайдення збільшувального скла</p>	<p>1011 р. заснування Софійського собору в Києві; перша бібліотека на Русі</p>	<p>1019—1054 рр. князювання Ярослава Мудрого 1054 р. поділ християнської церкви на православну і католицьку 1096 р. перший Хрестовий похід</p>
<p>XII ст.</p>	<p>Добуто сульфатну кислоту. Переклад творів арабських хіміків латиною (Роберт із Честера)</p>	<p>Альгацині «Книга про терези мудрості» (таблиці густини твердих і рідких тіл)</p>	<p>Бл. 1113 р. Нестор-літописець «Повість минулих літ» Бл. 1185 р. «Слово про похід Ігорів» XI—XII ст. О. Хайям «Рубай» XII ст. Ш. Руставелі «Витязь у тигровій шкурі»</p>	<p>1154 р. Коментарі до карти світу (Ал-Ідрісі «Книга Рожера» 1154-1189 рр. правління Генріха II Плантагенета 1187 р. перша згадка в літописі назви „Україна” 1199 р. утворення Галицько-Волинської держави XII-XIII ст. феодальна роздробленість Русі</p>

Дата	Хімія	Біологія	Фізика, астрономія, техніка	Література і мистецтво	Світова історія, географія
1	2	3	4	5	6
XIII ст.	1270 р. виявлено розчинність золота в «царській воді» Утвердження ідейних основ алхімії в Європі (Альберт Великий, праці про мінерали, рослини і тварин; Фома Аквінський)		Опис явища магнітної індукції (П.Перегріно, опубл.1558 р.). Дослідження явища веселки (Е. Віттелі)		1215 р. велика хартія вольностей 1240 р. руйнування Києва військом Батия 1265 р. скликання англійського парламенту 1271—1295 рр. подорож Марко Поло до Китаю, Індокитаю та Індії
XIII ст.	Розвиток алхімії на основі експерименту (Р. Бекон) XIII—XIV ст. праці Р. Лудля з трансмутації металів		Винайдення магнітного компаса, окулярів		
XIV ст.	Поєднання у працях алхіміків природничих знань, магії і ремісничого досвіду 1317 р. анафема алхімії Введено поняття «сілі»			1303—1321 рр. Данте «Божественна комедія»	Початок епохи Відродження 1337—1453 рр. Столітня війна

				1350 р. Д. Бокаччо «Декамерон»	1352 – 1354 рр. подорож Ібн Батути з Марокко до Індії 1362 р. підпоряд- кування Київського князівства Литовській державі
XV ст.	XV—XVI ст. праці В. Валентина. Опис методу до- бування соляної кислоти.		Поділ рухів на посту- пальні й обертальні, рів- номірні й змінні (Аль- берт Саксонський). Закон рівноприскороно- го руху (Н. Орезм) Дослідження явища від- биття звуку, законів бі- нокулярного зору тощо (Леонардо да Вінчі)	Середина XV ст. поча- ток книгодрукування в Європі (Й. Гутенберг) 1478 р. С. Ботічеллі «Весна» 1490 р. А. Дюрер «Портрет батька» 1494 р. С. Брант «Корабель дурнів» XV ст. «Тисяча і одна ніч»	1415 р. страґа Яна Гуса 1431 р. страґа Жанни д'Арк 1453 р. загибель Візантійської імперії 1488 р. морська подо- рож навколо Африки, відкриття мису Доброї Надії (Б. Діаш) 1489 р. перша згадка про українських козаків у писемних джерелах 1492 р. відкриття Аме- рики Х. Колумбом Виготовлення першого із відомих нині глобусів (М.Бегайм) 1498 р. подорож Васко да Гама до Індії



Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса». Передплату періодичного наукового видання «Український педагогічний журнал» на 2016 рік можна оформити:

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – по безготівковому розрахунку та за готівку;
- через Інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом видання в електронному каталозі видань України.

Інформація про передплату «Українського педагогічного журналу» розміщена на с. 161 каталогу видань України на 2016 рік.

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Журнал видається трьома мовами: українською, англійською та російською.

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д,
Інститут педагогіки НАПН України,
кабінет 213

☎ Тел./факс: 044-481-37-72

✉ e-mail: nauk_org_undip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Сторінка «Українського педагогічного журналу» на **FACEBOOK:**

 <https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 30.08.16 р. Формат 70х100 1/16.

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. др. арк. 17,38. Наклад 300 прим.

Замовлення № 016.

Оригінал-макет видання підготовлено
видавництвом «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано в ТОВ «Центродрук»,
вул. Гарматна, 39-В,
тел.: (044) 207-01-35



УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL